

LUCIANA ALVES DA SILVA

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
RURAL DO MUNICÍPIO DE ERVÁLIA – MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Daniela Alves de Alves

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2023**

T

S586e
2022

Silva, Luciana Alves da, 1994-

O ensino remoto emergencial: um estudo de caso em uma escola rural do município de Ervália – MG / Luciana Alves da Silva. - Ervália, MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (103 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndice.

Orientador: Daniela Alves de Alves

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: .

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.101>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação - Efeito das inovações tecnológicas - Ervália (MG);
2. Internet na educação; 3. Tecnologia da informação; 4. Socialização;
5. COVID-19, Pandemia de, 2020-; I. Alves, Daniela Alves de II.
Universidade Federal de Viçosa.. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação III. Título

CDD 22. ed. 371.334098151

Bibliotecário(a) responsável: BRUNA SILVA CRB-6/2552


LUCIANA ALVES DA SILVA

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
RURAL DO MUNICÍPIO DE ERVÁLIA – MG**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de dezembro de 2022.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 LUCIANA ALVES DA SILVA
Data: 31/03/2023 07:38:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luciana Alves da Silva
Autora

Documento assinado digitalmente
 DANIELA ALVES DE ALVES
Data: 28/03/2023 14:42:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Daniela Alves de Alves
Orientadora

Dedico este trabalho a todos os sujeitos que vivem no meio rural, em especial àqueles que, diante dos desafios enfrentados durante a pandemia, conseguiram se reinventar, criando táticas para dar continuidade aos estudos.

Também dedico a todas as pessoas que estiveram próximas a mim e que acompanharam de perto todo o processo na construção desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desta dissertação não foi um caminho fácil e em vários momentos pensei em desistir. Embora tenha passado muito tempo sozinha para desenvolvê-la, não estive só durante o processo. Ainda bem! Sempre gostei de companhias e de contato humano, e por isso sinto gratidão por isso ter acontecido durante a elaboração desta pesquisa.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me guiar, por cuidar de mim o tempo todo, e por não me deixar desistir quando não tinha mais esperanças. Agradeço também pelas pequenas conquistas diárias e por colocar as pessoas certas em minha vida, as quais formaram minha rede de apoio e ajudaram a tornar minha base mais sólida.

Agradeço ao meu pai, Carlos, por ser a minha fonte de esperança e motivação, e por mostrar que a vida pode ser boa, pois só depende de como a encaramos. Aproveito também para lhe pedir desculpas pelos momentos que não pude dar atenção, e pelas falas incansáveis: “Luciana, você não sai desse computador!”. Agradeço às amigas que sempre estiveram comigo, por todo o apoio: Shamylla e Tatiane. Também agradeço à Carol, a minha intelectual favorita, que me deu muitos conselhos e orientações no início do mestrado. Agradeço à Ana Paula pelas correções no inglês.

Agradeço à professora Daniela, por ser tão compreensiva e flexível, por levar em consideração a realidade da qual faço parte e por acreditar na minha capacidade acadêmica. Agradeço também pela orientação, que me fez enxergar o trabalho com rigidez. Agradeço à Livia e à Ludymila pela ajuda em momentos de dificuldades. Agradeço, ainda, ao grupo de pesquisa LETCS, por contribuir com minha formação e construção.

Sou grata à Escola Estadual Dom Francisco das Chagas, aos gestores Luiz e Franciene, por abrirem as portas e permitirem que essa pesquisa fosse realizada. Agradeço também aos alunos que concederam tempo e atenção para que as entrevistas ocorressem, porque, sem eles, nada seria possível.

Agradeço à UFV, por me permitir viver os melhores anos da minha vida, e por me ajudar a moldar a minha vida profissional e pessoal. Os conhecimentos adquiridos serão levados comigo por toda vida, pois são uma rica experiência! Agradeço aos professores e professoras do Departamento de Educação, em especial à Bethânia e à Silvana. Agradeço também à Juliana, por toda contribuição.

Por fim, sou grata à vida e às políticas públicas educacionais, pois, quem diria que aquela menina, que veio da zona rural sem muita perspectiva na vida, hoje se torna Mestre em Educação?! O futuro foi muito melhor do que eu imaginava e planejava.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*“[...] Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança*

*Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem*

*Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém*

*Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança [...]”.*
(Renato Russo)

RESUMO

SILVA, Luciana Alves da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2022. **O ensino remoto emergencial: um estudo de caso em uma escola rural do município de Ervália – MG.** Orientadora: Daniela Alves de Alves.

Diante do contexto atípico que foi a pandemia da Covid-19, principalmente no âmbito educacional, esta pesquisa buscou analisar o processo de sociabilidade no Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Escola Estadual Dom Francisco das Chagas (EEDFDC). A escola está localizada na área rural do município de Ervália, município situado na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, que recebe predominantemente alunos do campo. A metodologia da pesquisa se baseia em um estudo de caso, e os dados coletados se deram através de entrevistas síncronas realizadas por meio da plataforma *Google Meet* com dezesseis estudantes da referida escola. Os entrevistados foram divididos em dois grupos: o primeiro, que possuía acesso à internet desde que o ERE iniciou, e outro grupo composto por estudantes que passaram a ter acesso à internet depois do ERE ter iniciado. Os dados das entrevistas foram analisados através do método de análise de conteúdo. Os resultados alcançados nos permitem afirmar que o celular foi a tecnologia móvel mais utilizada para os usos educacionais e para o contato com os colegas da turma e professores. As TDIC tiveram importante papel de mediadoras sociotécnicas do processo de comunicação dos entrevistados. Foi possível analisar a sociabilidade ocorrendo em momentos específicos do ERE, como nos sábados letivos que ocorriam de forma virtual e nos grupos de *WhatsApp*, em que havia interação com poucos colegas e alguns professores. Conclui-se, com este estudo, que a sociabilidade foi modificada durante a realização do ERE, pois um menor contato entre os sujeitos influencia em uma menor ocorrência da sociabilidade. Além disso, as TDIC tiveram importante papel tanto em dar sequência aos estudos quanto em ser mediadoras da sociabilidade nos momentos em que a mesma ocorreu.

Palavras-chave: Covid-19. Ensino Remoto Emergencial. Sociabilidade. TDIC.

ABSTRACT

SILVA, Luciana Alves da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2022. **The emergency remote teaching: a case study in a rural school in the municipality of Ervália-MG.** Adviser: Daniela Alves de Alves.

In view of the atypical context that was the Covid-19 pandemic, mainly in the educational field, this research sought to analyze the process of sociability in Remote Emergency Teaching (ERE) through Digital Information and Communication Technologies (TDIC) at Escola Estadual Dom Francisco das Chagas (EEDFDC). The school is located in the rural area of the municipality of Ervália, a municipality located in the Zona da Mata in the state of Minas Gerais, which predominantly receives students from the countryside. The methodology of this research is based on a case study, and the data collected were through synchronous interviews carried out through the Google Meet platform with sixteen students from the aforementioned school. The interviewees were divided into two groups: the first who had access to the internet since the ERE started, and another group composed of students who started to have access to the internet after the ERE started. The data from the interviews were analyzed using the content analysis method. The results achieved allow us to state that the cell phone was the most used mobile technology for educational uses and contact with classmates and teachers. The TDIC played an important role as sociotechnical mediators in the interviewees' communication process. It was possible to analyze the sociability occurring at specific moments of the ERE, such as on school Saturdays that took place virtually and in WhatsApp groups in which there was interaction with few colleagues and some teachers. It is concluded from this research that sociability was modified during the performance of the ERE, as less contact between subjects influences a lower occurrence of sociability. In addition, DICT played an important role both in continuing the studies and in mediating sociability when it occurred.

Keywords: Covid-19. Taught Emergency Remote. Sociability. TDIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instrumentos pedagógicos fornecidos pela SEE-MG durante o ERE.....	35
Figura 2 – PETs disponibilizados aos alunos e professores pela SEE-MG.....	36
Figura 3 – Conceitos da Sociologia Simmeliana.....	46
Figura 4 – Localização do município de Ervália.....	68
Figura 5 – Trajeto da área central do município de Ervália ao distrito do Careço.....	69
Figura 6 – Entrada da Escola Estadual Dom Francisco das Chagas.....	70
Figura 7 – Imagem do local que Izabel tinha de ir para ter acesso à internet.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020.....	23
Gráfico 2 – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020.....	24
Gráfico 3 – Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino – Brasil – 2017-2021.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação de todos os PETs produzidos no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.....	37
Quadro 2 – Resumo dos aspectos metodológicos e apresentação das categorias de análise.....	72
Quadro 3 – Resumo das informações recolhidas dos estudantes.....	74
Quadro 4 – TDIC utilizadas pelos alunos da EEDFDC durante o ensino remoto.....	76
Quadro 5 – Avaliação que os estudantes fizeram sobre o ERE.....	85
Quadro 6 – O que os estudantes gostaram e menos gostaram no ERE.....	88
Quadro 7 – Sentidos atribuídos sobre o processo de ficar em casa e não ir à escola encontrar os amigos.....	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CATI	Coleta Presencial pela Coleta Telefônica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CETIC.BR	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EAD	Educação a Distância
EEDFDC	Escola Estadual Dom Francisco das Chagas
EFT	Ensino Fundamental em Tempo Integral
ERE	Ensino Remoto Emergencial
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Plano de Estudos Tutorado
PPP	Projeto Político Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UA	Universidades Abertas
UAB	Universidades Abertas do Brasil
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Seccional Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO CONTEXTO DA COVID-19 E SUA ATUAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	19
1.1 O conceito de tecnologia e suas particularidades.....	19
1.2 Discussão sobre as TDIC no meio rural.....	21
1.3 EAD e ERE: contextualização e singularidades.....	27
1.4 O ERE como política pública emergencial no estado de Minas Gerais.....	32
2 O CONCEITO DE SOCIABILIDADE E O SEU FUNCIONAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	45
2.1 O conceito de sociabilidade.....	45
2.2 A sociabilidade no meio escolar.....	50
2.3 A sociabilidade escolar mediada pelo uso das TDIC.....	57
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 Caracterização do local de estudo.....	68
3.2 Análise dos dados.....	71
4 “NA ESCOLA ENCONTRAVA OS AMIGOS, CONVERSAVA...”.....	74
4.1 Perfil dos entrevistados.....	74
4.2 TDIC utilizadas para usos educacionais.....	76
4.3 Sociabilidades mediadas pelas TDICs durante o ERE.....	80
4.4 Representações da sociabilidade no ERE.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS.....	103

INTRODUÇÃO

O rural sempre esteve presente em minha vida e por isso me conduziu ao interesse na problemática de pesquisa desta dissertação. Até os meus quinze anos morei na zona rural do município de Ervália, no distrito conhecido como Turvão, local em que meus familiares paternos residiam. Os familiares maternos também são da zona rural, porém, de outro distrito, conhecido como Careço. Atualmente, moro em um bairro da área urbana de Ervália/MG, que é constituído de moradores que vieram predominantemente do campo.

Durante a graduação em Geografia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), tive contato com a disciplina de Extensão Rural, ofertada pelo Departamento de Economia Rural, e o interesse pela temática foi rápido, pois me identificava com alguns assuntos e conteúdos que estudávamos e que eram abordados.

Iniciei o mestrado em 2020 e, devido à escassez de bolsas remuneradas que a pós-graduação enfrentava, tive que trabalhar ao mesmo tempo em que estudava. Durante o referido ano, lecionei Geografia em uma escola estadual localizada na área rural de Ervália, localizada no mesmo distrito dos familiares maternos, o Careço. Todavia, o mundo todo e eu não contávamos com a existência de uma pandemia, que forçou as pessoas a ficarem isoladas em suas residências, fazendo com que as aulas presenciais se tornassem remotas.

A crise comunitária planetária foi causada pela difusão do Novo Coronavírus, nomeado de Sars-CoV-2, e causador da doença chamada Covid-19 (SENHORAS, 2020). O primeiro caso de Covid-19 detectado no mundo ocorreu na China, no mês de dezembro do ano de 2019, um vírus caracterizado por alta taxa de propagação e contaminação. Essa condição fez com que, no dia 11 de março do ano seguinte, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarasse que havia disseminação comunitária do vírus em todos os continentes, caracterizando-a como uma pandemia¹. Essa situação acarretou em mudanças significativas em nossas rotinas. Decerto, o cotidiano não foi o mesmo por um bom período: nossas residências se tornaram local de trabalho e o nosso trabalho foi modificado.

¹ Define-se por pandemia quando uma doença infecciosa se propaga e atinge simultaneamente várias pessoas em todo o mundo. A epidemia também está relacionada com as doenças infecciosas e transmissíveis, a diferença é que ocorre a nível local, municipal, estadual, regional ou nacional, não chegando a nível global de contaminação entre países. A endemia se diferencia da epidemia e da pandemia por não levar em consideração o número de pessoas infectadas. Uma doença é caracterizada como endêmica quando aparece com determinada frequência em um local, não se espalhando por outras comunidades. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2020/03/12/internas_educacao,1128357/pandemia-epidemia-e-endemia-entenda-a-diferenca.shtml. Acesso em: 06 fev. 2021.

As mudanças ocasionadas pela pandemia também proporcionaram alterações na área da educação, uma vez que o isolamento, o distanciamento social e a quarentena² foram medidas adotadas para que houvesse controle da disseminação do vírus, e para que não ocorresse colapso do sistema de saúde. Com relação à educação, houve substituição das atividades presenciais pelas atividades remotas, não somente no Brasil, mas em várias partes do mundo, o que convocou os/as pesquisadores/as da área de educação a analisarem casos empíricos em contextos socioculturais os mais variados.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma alternativa pensada no âmbito das políticas públicas educacionais para garantir a qualidade das aulas em todo o território nacional brasileiro. O ERE foi amparado nacionalmente e inicialmente pela Portaria 343^o, publicada no dia 17 de março de 2020. A nível estadual foi publicada a Deliberação nº 18, a qual suspendeu as atividades presenciais de ensino básico. O ERE foi considerado uma ação emergencial diante de uma pandemia.

No estado de Minas Gerais (MG), o ERE foi regulamentado através da Resolução 4310/2020, publicada no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no dia 22 de abril de 2020. A resolução normatiza a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional durante o período de emergência e prevenção ao contágio da pandemia da Covid-19, para que haja cumprimento da carga horária mínima exigida durante o ano letivo.

Os alunos do estado mineiro tiveram à sua disposição três instrumentos pedagógicos para os auxiliarem nos estudos durante o ensino remoto: as apostilas de estudo denominadas de “Plano de Estudos Tutorado (PET)”, o aplicativo “Conexão Escola” e a plataforma digital “Se Liga na Educação”. Esses instrumentos fizeram parte do REANP e das ações da SEE-MG.

O fenômeno global da pandemia da Covid-19, além de alterar a dinâmica social, também fez com que alterasse o meu objeto e tema de pesquisa, pois diante do contexto em que o ERE estava sendo implantado, havia muitas discussões acerca dessa alternativa de ensino. Com objetivo de aprofundar nas discussões e entender o fenômeno a partir da

² O distanciamento social pode ser entendido como uma estratégia que visa a reduzir a interação entre as pessoas de determinado local. O isolamento social visa à separação de pessoas que apresentam sintomas respiratórios, com casos suspeitos, ou de pessoas que tenham testado positivo para o Sars-CoV-2, daquelas que não se encontram doentes. Outro conceito de medida de restrição é a quarentena, a qual envolve pessoas que tiveram contato com outras pessoas doentes, e devem ficar isoladas por um período de 14 dias, mesmo que não apresentem sintomas. Disponível em: <https://www.univicosa.com.br/uninoticias/noticias/distanciamento-socialisolamento-e-quarentenaentenda-as-diferencas>. Acesso em: 21 out. 2020.

realidade em que estava imersa, e que envolve a minha trajetória, o projeto de pesquisa passou a ser o ERE em uma escola rural.

A escola analisada neste estudo apresenta particularidades que nos ajudam a compreender o fenômeno do ERE em um país de dimensões continentais e e amplamente desiguais, como o Brasil. A Escola Estadual Dom Francisco das Chagas (EEDFDC) é a única do município de Ervália localizada na zona rural e possui, em sua maioria, alunos do campo. Ela oferta desde o Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa, além de contribuir para o campo científico, se propõe a trazer um retorno para toda a comunidade escolar através do conhecimento produzido. Foi nesta escola que vivenciei a rotina e as mudanças enfrentadas durante a pandemia.

Por se tratar de alunos do campo, que possuem uma realidade distinta dos alunos que residem na área urbana, Despertou-se o interesse em compreender a sociabilidade desses estudantes com o público escolar, entre eles, os colegas de turma e os professores, partindo do princípio de que os mesmos se encontram distantes geograficamente e vivenciando o processo de isolamento social.

No contexto apresentado, as TDIC assumem um importante papel, tendo em vista que elas servem para informar e comunicar, seja em forma de textos, sejam em forma de imagens, vídeos e áudios (MORAES, 2014). Diante disso, as TDIC podem contribuir no processo de sociabilidade.

Para analisar a sociabilidade dos sujeitos, foi utilizado como principal referencial o sociólogo Georg Simmel (2006), que a concebe como uma relação de satisfação e prazer entre os sujeitos que estão em contato. Apesar de Simmel ter sido repensado e de a primeira edição de sua obra ter sido escrita no início do século XX, ele ainda continua sendo um autor relevante para compreender a sociabilidade na realidade do contexto deste estudo.

Ao realizar uma pesquisa nas plataformas Scielo e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no ano de 2022, foi possível notar que até então não existiam trabalhos publicados relacionados com a temática que trata a sociabilidade no ERE. Nesse sentido, esta pesquisa se apresenta como relevante, em especial na elaboração de dados e informações que permitam compreender a sociabilidade no ERE através de uma realidade específica de estudo, uma vez que permite comparações e semelhanças com futuros trabalhos.

Diante das justificativas apresentadas com relação ao desenvolvimento do estudo, este trabalho partiu das seguintes indagações: o acesso às TDIC proporcionou usos educacionais? As TDIC proporcionaram mudanças na sociabilidade dos alunos? A sociabilidade dos alunos

foi modificada diante da pandemia da Covid-19? E como ela foi experimentada pelos sujeitos?

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de sociabilidade no Ensino Remoto Emergencial por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Escola Estadual Dom Francisco das Chagas, e os objetivos específicos tiveram como finalidade:

1. Investigar os modos de acesso e usos educacionais das TDIC pelos estudantes do meio campesino durante o ERE;
2. Analisar os modos de sociabilidade mediada pelas TDIC durante o ERE; e
3. Discutir possíveis mudanças na sociabilidade dos estudantes campesinos durante o ERE.

Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “O Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto da Covid-19 e sua atuação no estado de Minas Gerais”, discute sobre o conceito de tecnologia e o processo de transição das tecnologias analógicas para as digitais; a presença das TDIC no meio rural e as questões relacionadas ao ERE, compreendido como uma ação emergencial no momento em que o distanciamento se tornou uma prática preventiva nas escolas brasileiras. Nessa oportunidade, a seção compara o ERE com a EAD, que é uma modalidade já praticada há alguns anos no território nacional e global.

O segundo capítulo tem como título “O conceito de sociabilidade e o seu funcionamento no Ensino Remoto Emergencial”. Nele, ocorre uma discussão teórica quanto ao conceito de sociabilidade, sobre como a sociabilidade se faz presente no meio escolar e sobre como as TDIC podem ser mediadoras sociotécnicas desse processo.

O terceiro capítulo conta a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, apresentando suas características, o processo de coleta e análise dos dados e a caracterização do local de estudo do qual os entrevistados fazem parte – a EEDFDC – ilustrando-a através de imagens que permitem sua visualização e o trajeto da escola até a área urbana do município de Ervália.

O quarto capítulo foi intitulado “Na escola encontrava os amigos, conversava”. O título é uma referência à maioria das respostas obtidas em entrevista. Neste capítulo, foi feita uma discussão sobre os dados coletados durante as entrevistas, as quais permitiram traçar o perfil dos estudantes e relacionar as discussões com as problematizações e objetivos construídos nesta pesquisa.

O quinto e último capítulo é a conclusão da realização deste trabalho através dos dados e estudo desenvolvido, onde se aborda também como novos trabalhos podem ser construídos através das informações e dos achados da pesquisa.

Esta dissertação foi construída em um período em que o mundo encontrava-se isolado fisicamente, e em alguns casos virtualmente, devido à pandemia de um vírus com alta taxa de propagação. As informações aqui produzidas auxiliam na contribuição acerca do ERE, da sociabilidade e das TDIC, e podem passar por transformações e amadurecimento, ou seja, podem percorrer outros caminhos que visam à produção do conhecimento científico e à compreensão de outras realidades.

1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO CONTEXTO DA COVID-19 E SUA ATUAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Na construção deste capítulo será feita, inicialmente, uma discussão filosófica sobre o conceito de tecnologia, tendo como base teórica o filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005). Em seguida, será abordado o processo de ocorrência das TDIC no meio rural com base nos dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR). Posteriormente, serão apresentadas as semelhanças e diferenças entre a EAD e o ERE, considerando que a primeira é concebido como uma modalidade de ensino garantida por lei, ao passo que o segundo é entendido como uma ação emergencial frente à pandemia do coronavírus que se alastrou pelo mundo, de modo mais amplo no ano de 2020. Por último, este capítulo contará com a descrição do ERE no estado de Minas Gerais, dando ênfase em como esse processo se deu na EEDFDC.

1.1 O conceito de tecnologia e suas particularidades

Antes de apresentar as principais discussões relacionadas ao ERE e às TDIC utilizadas no processo de mediação da sociabilidade, se faz necessário apresentar o conceito de tecnologia utilizado para compreender o fenômeno de estudo, partindo da compreensão de quais tecnologias estão sendo faladas e abordadas, com base no autor Álvaro Vieira Pinto (2005). Em seguida, cabe situar a transição das tecnologias analógicas para as mais recentes, as digitais. E, por último, serão discutidos os dados coletados pelo CETIC.BR e IBGE, com foco na ocorrência das TDIC no espaço rural.

Segundo Vieira Pinto (2005, p. 219), a tecnologia é uma palavra “[...] usada por pessoas das mais diversas qualificações e com propósitos divergentes”, ou seja, utilizada em diversas áreas de conhecimento, variando de acordo com o objetivo de cada uma. Tendo isso como base, o autor apresenta quatro concepções de tecnologia:

1) Na primeira concepção, “[...] a ‘tecnologia’ aparece aqui com o valor fundamental e exato de ‘logos da técnica’” (*Idem*). Envolve uma perspectiva etimológica, que pode ser compreendida como ciência, estudo ou discussão da técnica, incluindo as artes, as profissões e as habilidades de fazer e de produzir algo.

2) A tecnologia está relacionada com a técnica, sendo o termo mais frequente e popular. Nesse sentido, “as duas palavras mostram-se intercambiáveis no discurso habitual,

coloquial e sem rigor. Como sinônimo aparece ainda a variante americana, de curso geral entre nós, chamado de *know how*” (PINTO, 2005, p. 219). Esse intercâmbio entre tecnologia e técnica gera muita confusão entre as diversas áreas de conhecimento, sobretudo, quando são tratadas como sinônimos.

3) A tecnologia é compreendida como conjunto de técnicas presentes em uma determinada fase histórica do desenvolvimento de uma sociedade. Para Vieira Pinto (2005, p. 220), “a importância desta aceção reside em ser a ela que se costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade”. Trata-se, pois, de uma concepção retratada pelo autor como genérica e global.

4) A quarta concepção está relacionada, segundo o filósofo, com a ideologização da técnica.

Para Vieira Pinto, tanto a técnica quanto a tecnologia são criações desenvolvidas através das organizações sociais, por meio de construções coletivas, tornando-se instrumentos de transformações sociais. A esse respeito, Branco e Neves complementam que:

[...] a tecnologia é produto do trabalho humano, trata-se da natureza modificada de acordo com a intencionalidade do sujeito. Com esse entendimento, a tecnologia deixa de ser um meio e passa a expressar as diferentes concepções e formas de viver de um determinado grupo, revelando as implicações sociais e políticas por ela influenciadas (BRANCO; NEVES, 2020, p. 20).

Além de instrumentos de transformação sobre o resultado do trabalho humano desenvolvido, acrescento que as tecnologias são representações de espaços-tempos delimitados, pois, através delas, é possível analisar o momento e o período em que a sociedade se desenvolveu.

Ao abordar o processo de historicidade da técnica, Vieira Pinto chama atenção para a forma como os profissionais da técnica têm realizado esse procedimento, pois os: “[...] historiadores da técnica consistem em ignorarem, ou não levarem em conta, o significado dialético do processo que examinam, a historicidade imanente ao desenvolvimento tecnológico, só estudado no plano das manifestações exclusivas” (PINTO, 2005, p. 243).

Antes da formação da Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999), as informações produzidas se davam através de um sistema analógico, o qual, posteriormente, veio a se transmutar em um sistema digital, modificando também a forma como nos relacionamos com os outros.

Em um levantamento histórico desenvolvido por Glover e Grant (2009), chegou-se à

conclusão de que a primeira forma de comunicação eletrônica foi desenvolvida na década de 1830. Nos meados do século XX foi criado o primeiro rádio celular analógico (e depois digital), que se tornou uma parte importante da rede de telefonia pública. Contudo, foi a partir da década de 1990 que houve significativos avanços nas novas técnicas de transmissão digital, com celulares que suportam tanto a transmissão de voz quanto de dados.

As tecnologias digitais proporcionam maior velocidade de informações e redução de custos, uma vez que, no sistema analógico, demanda-se a versão impressa de materiais. Além disso, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, foi possível contar com aparelhos multifuncionais, capazes de emitir áudio e imagem, bem como de enviar mensagens ao mesmo tempo, enquanto que, no sistema analógico, era possível apenas uma das funções, conforme Moreno (2013). Este autor cita o exemplo da televisão, em que é possível unir apenas as funções de vídeo e áudio.

As tecnologias produzidas pelo homem têm influenciado sobremaneira no cotidiano do próprio homem. As formas digitais de decodificação estão presentes em muitas tecnologias que utilizamos para gerar informações e nos comunicarmos, como, por exemplo, as redes sociais, a exemplo de: *Facebook, Instagram, WhatsApp* etc.

Ao abordar uma das consequências da tecnologia, Moreno (2013) cita a questão da interatividade. As tecnologias analógicas também influenciavam na interatividade de um sujeito com o outro, porém, em menor grau. Já as tecnologias digitais possuem um espaço maior de alcance, “[...] pois permitem uma comunicação bidirecional ou multilateral, onde quer que estejam os agentes. Numa rede de alcance global, quem comunica e interage na comunicação, pode estar em qualquer ponto do globo” (MORENO, 2013, p. 123). O espaço, nesse sentido, permite uma variação de acesso às mídias digitais por todo o globo terrestre: quem está na China pode se comunicar com alguém do Brasil; quem está no Amazonas pode se comunicar com alguém de Minas Gerais; e quem está no espaço urbano também pode se comunicar com quem está no espaço rural.

Em face das vastas possibilidades de comunicação que as tecnologias são capazes de proporcionar, especialmente através do uso das TDIC, a próxima parte desta pesquisa conta com a discussão acerca da presença das TDIC no espaço brasileiro, especialmente o rural.

1.2 Discussão sobre as TDIC no meio rural

Neste trabalho, rompe-se com a ideia de uma população rural isolada de todo o mundo. Apesar das TDIC ainda não atingirem uma escala abrangente no espaço rural, é

possível observar avanços nos últimos anos com relação à sua inserção nesse espaço. De acordo com Vieiro e Silveira:

O meio rural já não pode mais ser visto como um local distante e atrasado pelos que vivem no meio urbano e industrial, mas sim como um ícone de diversidade que está em constante desenvolvimento, aproximando-se, cada vez mais, do meio urbano (VIEIRO; SILVEIRA, 2011, p. 275).

A aproximação advém da inserção da sociedade rural no meio técnico científico informacional, representado pelo acesso às TDIC.

Em um trabalho realizado por Abreu sobre o acesso dos jovens rurais às tecnologias durante o período de isolamento social, em um município da região Nordeste do Brasil, a autora propôs a seguinte reflexão:

Entender como se dá o acesso e uso de jovens rurais às tecnologias é também uma busca por desmistificar a ideia do meio rural ser o lugar das tradições e dos costumes humanizados e naturais, em oposto a cidade como lugar do progresso e da modernização. Hoje, os espaços de socialização se tornam cada vez mais diversos e acessíveis para os jovens rurais que se movem entre o campo e a cidade (ABREU, 2020, p. 6).

Nesse sentido, “as fronteiras entre rural e urbano tornaram-se [encontram-se] cada vez mais tênues e difusas” (VIEIRO; SILVEIRA, 2011, p. 257). A possibilidade de comunicação no mundo globalizante permite o rompimento de barreiras territoriais, levando à aproximação dos que se encontram distantes, inclusive daqueles que residem no meio rural.

Entre as TDIC constituídas, a internet tem o papel fundamental de estabelecer interações múltiplas e mais diversas quando comparadas às demais tecnologias disponíveis. Em relação à internet: “a mais revolucionária das tecnologias de comunicação, tornou-se uma necessidade para o meio rural, tanto quanto já era para o urbano, visando atender à demanda por conhecimento e informações atualizadas e constantes” (*Idem*). Pode-se destacar, neste íterim, a demanda recente pela continuidade aos estudos devido às necessidades de isolamento social durante o período da pandemia, e, além disso, as dinâmicas de trabalho e as interações sociais.

Segundo Araújo e Jorge (2015), os benefícios oriundos das TDIC ficam restritos ao espaço urbano e a uma parcela privilegiada da sociedade. No entanto, o rural não é um espaço isolado e vazio da sua presença: ao analisarmos os dados da pesquisa realizada pelo PNAD Contínua TIC (2018), o percentual de utilização de internet subiu de 39,0% para 46,5% na área rural, e na área urbana o aumento passou de 74,8% para 79,4%. Diante disso, é possível

perceber grande avanço e aumento da internet no meio rural nos últimos anos.

Segundo os dados fornecidos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2021), ao analisar a TIC domicílios e a TIC educação, foi possível extrair informações com relação ao acesso às TDIC no meio rural, no contexto da pandemia. A metodologia da coleta dos dados durante o período da pandemia, que foram extraídos entre outubro de 2020 e maio de 2021, se deu através da substituição da Coleta Presencial pela Coleta Telefônica (CATI).

Gráfico 1 – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020

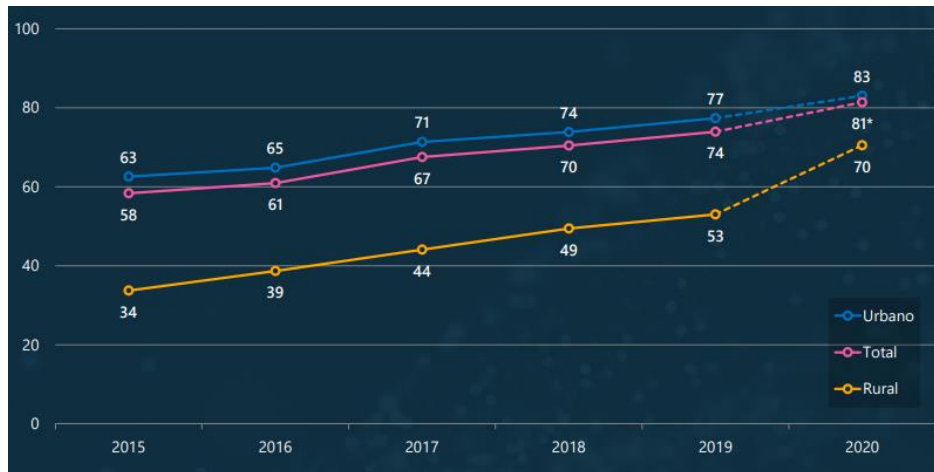


Fonte: CETIC.BR (2021)

Levando em consideração os dados apresentados, é notório o aumento do acesso à internet no território brasileiro, o qual chegou a um total de presença em 83% dos domicílios no ano de 2020, sendo a banda larga fixa o principal tipo de conexão, que representou um total de 63% (CETIC.BR, 2021). Esses dados são compatíveis com a realidade de estudo, pois, de acordo com a pesquisa, dos 16 entrevistados, 14 utilizam a internet da empresa Sunset (nome fictício), que é de banda larga e fibra.

Com relação ao uso da internet por área urbana e rural, há a seguinte condição representada pelo Gráfico 2, levando em consideração que até o ano de 2020 havia cerca de 152 milhões de usuários com acesso à internet:

Gráfico 2 – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020



Fonte: CETIC.BR (2021)

A área rural obteve maior aumento com relação ao número de usuários de internet quando comparada com a área urbana: um aumento de 17% com relação ao ano de 2019. A taxa de aumento da área urbana foi de apenas 6%.

Sobre os domicílios com acesso à internet, a região sudeste se destaca entre as demais. Levando em consideração a presença de internet no território brasileiro por área, 86% dos entrevistados que residem na área urbana afirmaram possuir esse recurso nos domicílios (55.603.676) e 14% mencionaram que não o possuem (9.117.749). Já na área rural, 65% (6.193.210) afirmaram possuir internet, enquanto 35% (3.329.777) disseram não tê-la no domicílio. Um dos motivos que levaram os entrevistados a não possuir internet nos domicílios, tanto da área urbana quanto rural, se deve ao fato de acharem o serviço muito caro.

Com relação ao número de domicílios com acesso à internet por compartilhamento com o vizinho, essa prática teve maior percentual na área rural, representando uma taxa de 36%, enquanto a área urbana apresentou uma taxa de apenas 17%. A região brasileira com maior índice de compartilhamento foi a Nordeste (28%).

O CETIC.BR (2021) também realizou pesquisas para medir a posse e uso das TDIC entre os indivíduos residentes no Brasil com idade acima de 10 anos. O dispositivo mais utilizado através dos dados recolhidos foi o celular. Essa informação que se confirma com os dados extraídos na pesquisa realizada com os alunos da EEDFDC. Com relação aos indivíduos da área urbana, 90% afirmaram possuir telefone celular, representando um total de

145.515.883 indivíduos. Quando comparados com os da área rural, os números são inferiores, pois 80% afirmaram possuir telefone celular, equivalente a uma população de 20.246.199 indivíduos.

Com relação às atividades mais realizadas na internet pelos indivíduos, a população urbana disse assistir a vídeos, séries, programas ou filmes (80%), enquanto que a população rural mencionou ouvir música pela internet (63%). Com relação às atividades realizadas na internet na área educacional, 54% dos indivíduos da área urbana afirmaram não ter realizado atividades ou pesquisas escolares. Na área rural, houve um pequeno aumento se comparado aos indivíduos da área urbana, pois 56% dos entrevistados não realizaram atividades ou pesquisas escolares. Nesse sentido, é possível afirmar que a maioria dos usos da internet não está relacionada com questões educacionais.

Pensando na população rural como um todo, foi possível perceber uma significativa desigualdade com relação ao acesso às TDIC. Mesmo que o espaço rural não seja vazio de TDIC, ainda há distribuição e acesso desigual, o que colabora para caracterizar o Brasil como um país que possui muitas disparidades sociais e econômicas.

O CETIC.BR também realizou pesquisas nas escolas públicas (estaduais, municipais e federais) e particulares, que ofertaram o Ensino Fundamental e Médio durante o período da pandemia, sendo possível entrevistar 3678 escolas (das quais 2009 são urbanas e 1669 são rurais). O período de coleta das informações ocorreu entre setembro de 2020 e junho de 2021, por meio de entrevistas telefônicas (CATI) com responsáveis pelas instituições.

Entre as pesquisas realizadas pelo CETIC.BR, a “TIC Educação 2020 Escolas” levou em consideração os desafios enfrentados para a continuidade de atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19. Nelas, os dois desafios mais citados foram: dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades escolares, o que apresentou um total de 93% de frequência; e a falta de dispositivos, como, por exemplo, computadores e celulares, bem como a ausência de acesso à internet nos domicílios dos alunos, com uma taxa de 86% (CETIC.BR, 2021). A partir desse cenário, conhecer as dificuldades enfrentadas pelas escolas durante a pandemia nos permite compreender as lacunas vivenciadas durante o ERE, principalmente pelos alunos.

Diante das dificuldades percebidas, é necessário informar as principais ações desenvolvidas pelo corpo escolar. Nesse sentido, o CETIC.BR (2021) pesquisou as medidas adotadas para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia e as duas principais ações foram: agendamento de dia e horário para que os pais responsáveis buscassem na escola as atividades e os materiais pedagógicos impressos (93%); e a criação de

grupos em aplicativos ou redes sociais, entre eles *WhatsApp* e *Facebook*, como forma de facilitar a comunicação entre professores, alunos e pais ou responsáveis (91%).

Através de uma pesquisa realizada por Borges *et al.* (2017), que estudaram a influência do *WhatsApp* nas salas de aula na percepção de professores e alunos, foi possível observar que 75% dos professores entrevistados consideraram uma questão complicada os alunos terem o seu número particular, pois consideraram que eles não possuem maturidade suficiente para manusear esse canal de comunicação. Nos relatos, os professores explicam que muitos ligam fora do horário de trabalho, enviam excesso de imagens e de vídeos, e que isso sobrecarrega os aparelhos e o próprio trabalho. Por outro lado, 100% dos alunos foram favoráveis ao uso do aplicativo na sala de aula, pois utilizaram esse recurso para enviar tarefas para os colegas que faltaram à aula,. Eles explicam que, quando um colega esquecia o livro, por exemplo, através do *WhatsApp* as imagens das páginas poderiam ser compartilhadas.

Um estudo realizado por Silva (2019) com alunos da Escola Família Agrícola Puris, em Araponga-MG, e com graduandos do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal de Viçosa, concluiu que o telefone celular facilita o acesso às redes sociais e ao processo de socialização. No entanto, quando se trata do uso do celular nas salas de aula para ouvir música, esses instrumentos podem causar dispersões. Nesse sentido, é possível compreender o importante papel das TDIC no processo de socialização entre os indivíduos, uma vez que promovem alterações em seus cotidianos e em suas relações sociais.

O cenário atual mostra que as TDIC ocasionaram mudanças significativas nos últimos anos, até mesmo na área educacional. No entanto, a realidade ainda é composta por acessos desiguais, e um dos motivos para isto se deve ao fato de ser inviável economicamente para uma parcela da população brasileira, assim como apontado pelas pesquisas. Como visto, essa condição pode ser acentuada quando se trata de internet rural, a qual demanda maior custo econômico. No caso específico deste estudo, se trata de uma ruralidade caracterizada pelo forte cultivo do café – atividade realizada pelo grupo familiar, que não depende da presença da internet para realizar a comercialização do produto, a qual ocorre entre pessoas conhecidas através do contato presencial.

A exemplo desse panorama de investigação, durante a realização de um dos sábados letivos virtuais que ocorria através do *Google Meet*, percebi que uma estudante estava dividindo o seu celular com a irmã, ou seja, um celular para as duas acompanharem a aula. Diante disso, apesar dos avanços e do aumento dos números de acesso às TDIC, não é possível fechar os olhos para a realidade em que nossa sociedade está inserida, pois vivemos

em um país com desigualdades socioeconômicas. Por isso é tão necessário, ainda, pautar discussões sobre as diferenças urbanas e rurais.

Na próxima seção deste capítulo será discutido o processo de origem da EAD e a sua constituição ao longo dos anos, onde apresentamos um breve histórico e as tecnologias digitais e não digitais utilizadas no cenário brasileiro educacional. Posteriormente, com esse entendimento, será feita a contextualização do processo de formação do ERE e sua implantação no estado de Minas Gerais, por meio do qual abordaremos como ocorreu na EEDFDC, escola localizada no município de Ervália - MG. A EEDFDC, lócus desta pesquisa, se trata de um espaço-tempo próprio e apresenta características singulares, que a diferenciam das demais escolas locais.

1.3 EAD e ERE: contextualização e singularidades

Apesar de associarmos a Educação a Distância como um fenômeno recente, que envolve o uso das TDIC, ela tem suas origens nos meados do século XVIII (NUNES, 2009). Uma das primeiras notícias sobre essa modalidade se deu através de anúncios de aulas ministradas por meio de correspondências feitas por Caleb Philips, em 1728, nos Estados Unidos da América. Depois dessa primeira experiência, vários países foram aplicando essa modalidade de ensino, com mudanças e aperfeiçoamentos de meios de comunicação em massa ao longo do tempo.

A história da Educação a Distância no Brasil começa um pouco depois. Sua origem remonta ao final do século XIX, em que “diversas fontes mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência” (ALVES, 2009, p. 9). Os cursos ofertados eram de datilografia e não continham relação com instituições de ensino público.

A Educação a Distância no Brasil se deu, inicialmente, pelas correspondências via Correios. Em seguida, passou a ser realizada por meio de rádios, atingindo geograficamente maior número de pessoas e territórios. Também as igrejas se apropriaram desse sistema como forma de ofertar cursos bíblicos aos ouvintes. No entanto, esse meio de comunicação, que ofertava ensino à distância, vivenciou um desmonte na década de 1960, com a ditadura militar.

Na perspectiva de Alves (2009), a ditadura de 1964 rompeu grandes iniciativas, pois o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira. Apesar do desmonte, muitos programas de rádio continuaram no ar e logo começaram a ser utilizados de forma

integrada com programas que faziam uso da televisão. Um exemplo de integração entre essas duas mídias é o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINREAD).

A televisão também foi uma ferramenta importante utilizada como forma de implantar a Educação a Distância e seu uso teve início na década de 1960 e 1970. Um importante programa, o “Telecurso 2000”, se deu através da iniciativa do Governo Federal com a Fundação Roberto Marinho. Atualmente, contamos com importantes canais televisivos que ainda mantêm a proposta de conteúdos educativos, como: a TV Cultura, o Canal Futura, as TVs Universitárias, a TV Escola, entre outras.

Em meados da década de 1970 ocorreu a constitucionalização das Universidades Abertas (UA), que se deu independente de inovação tecnológica. No Brasil, a Universidade de Brasília foi a pioneira no uso da modalidade EAD, no ano de 1979. Vale ressaltar que, nesse período, não havia a utilização das tecnologias digitais, mas apenas as analógicas.

Com o processo de desenvolvimento do meio técnico científico informacional, através do desenvolvimento das tecnologias computacionais e da internet de banda larga, começaram a ser desenvolvidos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Como nos diz Reis (2014, p. 35): “A educação online em ambientes virtuais de aprendizagem apresenta novas maneiras de presencialidade. Estar longe não é mais necessariamente estar distante”. Esta afirmativa apresentada pelo autor será contrastada com os dados colhidos nesta pesquisa, pois, para que a educação *on-line* aconteça, não basta apenas ter acesso às TDIC: é necessário que a mesma seja de qualidade para que o processo de ensino e aprendizagem não seja atingido.

Na fase mencionada acima, se inclui a criação das Universidades Abertas do Brasil (UAB) no ano de 2005, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). As UAB foram constituídas através do Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, principalmente com a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da rede pública de Educação Básica. Segundo Silva (2014), a educação *on-line* também faz parte desse novo cenário sociotécnico.

Nesse sentido, Mill (2006) afirma que o desenvolvimento das tecnologias digitais estimulou o desenvolvimento de diversos setores, dentre eles o educacional. A EAD também avança com o desenvolvimento dessas tecnologias digitais, as quais permitem uma nova relação com o espaço e tempo. A flexibilidade temporal e espacial, introduzida pelas novas tecnologias, permite que: “possamos estudar agora ou daqui a pouco, neste ou em outro lugar” (VALLE, 2014, p. 110). Essa transformação permite uma autonomia de tempo e espaço, o que na modalidade presencial é difícil de se fazer. Essa se torna uma das características principais da EAD.

Nos últimos dez anos, de acordo com Rúbio (2011), a modalidade EAD tem como foco principal os cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, no ano de 2020, o cenário se modificou e o ERE se tornou presente em todas as modalidades de ensino, abrangendo desde o Ensino Infantil até a pós-graduação. Esse contexto atípico se deveu à ocorrência da pandemia da Covid-19, que implicou na paralisação de diversos serviços e atividades presenciais, inclusive as creches, as escolas e as universidades. Diante desse contexto, a seguir trataremos das distinções entre a EAD e o ERE, a partir da literatura sobre o tema.

O ensino remoto é o termo que tem sido utilizado pela SEE-MG para definir uma política emergencial. De acordo com Júnior e Silva (2020), embora as práticas do ERE tenham semelhanças com a EAD, estes não podem ser tratados como sinônimos, pois o ERE foi implantado pela impossibilidade de professores e alunos frequentarem as instituições educacionais, com objetivo de evitar contaminação da Covid-19. Para Leão, Oliveira e Mandu, “[...] a maioria das medidas de mitigação do problema têm sido pautadas nessa ótica, manter grande parte das pessoas em casa e evitar aglomerações como em escolas” (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020, p. 2).

O ERE foi implantado em todas as modalidades de ensino, tanto do setor público quanto privado, atingindo os cinco continentes do planeta. Muitas instituições não estavam preparadas para a transição para a modalidade a distância (JÚNIOR; SILVA, 2020). Segundo Leão, Oliveira e Mandú (2020), a Educação a Distância é mais abrangente, porque tem legislação própria para funcionamento e, além do uso de sistemas *on-line*, também envolve os analógicos, como os materiais impressos.

A Educação a Distância envolve um estudo prévio dos cursos que serão ofertados e todo o material didático que será disponibilizado aos estudantes. Além disso, conta com a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, pois é através deste ambiente que o aluno acessa seus materiais de ensino, realiza suas provas e entra em contato com seus tutores. De acordo com Branco e Neves:

Nota-se que na oferta de EaD há, impreterivelmente, a necessidade de um tempo mínimo para organização dos processos que envolvem a oferta nesta modalidade de ensino, além de uma equipe de profissionais que colaboram no processo e que intrinsecamente estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem e de modo geral a oferta se dá em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, em sua grande maioria na plataforma Moodle (BRANCO; NEVES, 2020, p. 23).

Levando em consideração a realidade dos municípios do estado de Minas Gerais, em um dos memorandos elaborado pela SEE-MG havia a seguinte informação com relação às ações do governo:

[...] foram pensadas na perspectiva de que o estudante é o centro do processo e, por isso, consideramos também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para proporcionar que ele acesse o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), contribuindo para que a educação chegue em cada domicílio do estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais (MINAS GERAIS, 2020, p. 1).

É possível observar semelhanças da EAD com o ERE quando analisamos os instrumentos utilizados, através da mediação das tecnologias, tanto as mais atuais, que fazem uso da internet, como as mais tradicionais que utilizam apostilas. Porém, os processos e a forma como o ensino foi ofertado são distintos. De acordo com Lopes Júnior e Silva, o ERE “[...] não significa a criação de um novo modelo educacional, mas sim, um suporte educacional de forma rápida aos alunos e professores por tempo determinado” (LOPES JÚNIOR; SILVA, 2020, p. 79).

Uma das diferenças apontadas por Hodges *et al.* (2020) se deve ao fato de que o ERE possui um caráter emergencial no qual se propõe o uso de tecnologias em circunstâncias específicas. Vale ressaltar que esses autores nomeiam esta alternativa encontrada para dar continuidade às aulas durante a pandemia de Ensino Remoto Emergencial (ERE), posto que este foi um modo de responder mais rapidamente a esta finalidade e que demandou uma rápida tentativa de adaptação das TDIC como forma de não haver grandes rompimentos com relação à continuidade do processo de ensino, desconsiderando, por exemplo, a realização de formação do corpo docente. Atender alunos por meio de tecnologias digitais, após o fechamento das escolas, não é a mesma coisa do que implantar a EAD, mesmo que conceitual e tecnicamente haja um ensino mediado por tecnologias (ARRUDA, 2020). Isto porque a EAD depende de um planejamento, levando em consideração a possibilidade de realização de atividades tanto síncronas quanto assíncronas.

O distanciamento dos alunos dos espaços escolares por longo tempo pode acarretar em problemas graves com relação à educação, uma vez que, segundo Hodges *et al.* (2020), planejar um curso *on-line* com qualidade não está relacionado somente com o conteúdo a ser abordado: é algo que vai além do apoio escolar. Na implantação do ERE, muitas questões foram deixadas de lado, como a criação de estratégias que estimulem a mitigação da evasão escolar.

As definições apresentadas com relação à EAD e ao ERE são fundamentais para compreendermos esse fenômeno a partir de uma perspectiva mais teórica e conceitual. Isso porque, de acordo com Leão, Oliveira e Mandú (2020), ao contrário do que ocorre com as experiências planejadas para serem *on-line*, o ERE é uma mudança temporária do ensino presencial diante da crise. De acordo com Lopes Júnior e Silva:

No EaD, há um grupo de docentes que produzem aulas e vendem os direitos autorais para uma instituição de ensino, de modo que as aulas gravadas são inseridas em um ambiente virtual de aprendizagem para que o acadêmico acesse e realize as atividades propostas. Na modalidade EAD, o tutor que irá auxiliar na compreensão do conteúdo, sem que seja o criador das aulas (LOPES JÚNIOR; SILVA, 2020, p. 80).

Além disso, estes autores acrescentam que a implantação do ERE é diferente da EAD, pois esta possui uma estrutura consolidada e está presente na Constituição Brasileira, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamentado pelo art. 80 da Lei nº 9.394 de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Educação à Distância é definida da seguinte forma:

Art. 1: considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

O decreto apresentado deixa evidente que a EAD, em condições de ser realizada, deve conter um aperfeiçoamento da sua metodologia de acordo com a realidade em que se insere, podendo fazer uso das tecnologias ou de outros meios que sejam de fácil acesso. Com relação à EAD, Lopes Júnior e Silva (2020, p. 78), ao compararem-na com o ERE, afirmam que esta modalidade de ensino possui: “uma proposta pedagógica com pressupostos teóricos, didáticos e metodológicos claros e bem definidos”. Isto é algo que difere de uma modalidade de ensino elaborada para realizar uma transposição das aulas que seriam presenciais, pois “não se está fazendo EAD e sim obtendo-se o máximo de proveito de recursos e possibilidades no formato online” (ARRUDA, 2020, p. 265).

Os autores Hodges *et al.* chamam atenção para outro fator, que vai além do processo de ensino, levam em consideração que:

Planejar o processo de ensino e aprendizagem online com qualidade inclui não apenas identificar o conteúdo que será abordado, mas também como você vai dar apoio a diferentes tipos de interações que são importantes para o processo de aprendizagem. Essa abordagem reconhece a aprendizagem como um processo social e cognitivo, não apenas uma questão de transmissão de informações. Aqueles que construíram programas online ao longo dos anos vão atestar que o aprendizado online eficaz visa ser uma comunidade de aprendizado e apoiar os alunos não apenas no ensino, mas também com envolvimento para além do currículo escolar, incluindo apoios sociais (HODGES *et al.*, 2020, p. 5).

O processo educacional deve se basear no processo de equidade, na qual nenhum jovem poderia ser privado de acesso ao conhecimento pela sua condição. Nesse âmbito, o Estado se tornaria o responsável por possibilitar o acesso e promover a equidade de forma que contemple as diferenças, mas sempre levando em consideração a realidade de cada sujeito, principalmente aqueles que vivem no meio rural. Segundo Hodges *et al.*, o objetivo do ERE:

Não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendermos o ERE dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online” (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

Embora a proposta do ERE leve em consideração a realidade do aluno, principalmente com relação ao acesso desigual por todo o estado, o ERE ocorreu com algumas dificuldades e lacunas. Foi possível perceber variações com relação ao acesso e à qualidade da internet disponível, o que interferiu no processo de ensino dos entrevistados.

Na próxima seção, apresentaremos, de forma mais detalhada, como se deu a implantação do ERE no estado de Minas Gerais e na EEDFDC, buscando evidenciar as ações temporárias implantadas como forma de dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem.

1.4 O ERE como política pública emergencial no estado de Minas Gerais

A descrição do ERE no estado mineiro e de como ele se deu no local de estudo dessa pesquisa é fundamental para esclarecermos que essa alternativa de ensino deve ser analisada em um espaço e tempo definidos. Segundo Santos (1994), conseguimos compreender as alterações do espaço através das técnicas. Nesse contexto de estudo, o ERE ocorreu em um tempo específico da história da humanidade, em que fomos atingidos pela pandemia da Covid-19.

A implantação e a execução do ERE variaram de acordo com cada espaço em que as escolas estavam inseridas. Apesar de a oferta dos instrumentos pedagógicos ser a mesma por todo estado mineiro, cada escola trabalhou com essa alternativa de acordo com as orientações da gestão e da referida política. Assim, as técnicas tendem a variar de acordo com o espaço e com o tempo em que as mesmas ocorrem.

Na visão de Santos (1994, p. 30), “[...] em qualquer que seja a fração do espaço, cada variável revela uma técnica ou um conjunto de técnicas [...] cada técnica poderá ser localizada no tempo”. O que chamamos de técnica nesta pesquisa são os instrumentos pedagógicos usados durante o ERE e as TDIC utilizadas no processo de ensino pelos alunos. Afinal, um não anula o outro, mas se complementam, pois, para ter acesso aos instrumentos pedagógicos, é necessário o acesso às TDIC. Desse modo, “o conjunto de temporalidades próprias a cada ponto do espaço, não é dado por uma técnica, tomada isoladamente, mas pelo conjunto de técnicas existentes naquele ponto do espaço” (SANTOS, 1994, p. 30).

As técnicas acessadas e disponíveis aos estudantes isoladamente não explicam o fenômeno de estudo desta pesquisa como um todo, pois não basta apenas conhecê-las, mas compreender o contexto no qual elas influenciaram no processo de aprendizagem, já que estamos falando de processo de ensino e de processo de sociabilidade, objeto desta pesquisa.

Assim como nos diz Santos (1994), a técnica é um elemento de explicação de cada lugar geográfico, no entanto, por si só, ela não explica nada. Através das técnicas é possível compreendermos o tempo em que a sociedade se encontra. Por exemplo, ao afirmar que utilizamos as pinturas rupestres para nos comunicar com alguém, estamos nos referindo às tecnologias disponíveis para realizar o processo de comunicação. Conhecendo as técnicas, é possível compreender o espaço em que a mesma está inserida, pois, se comparamos dois espaços rurais em que um utiliza a enxada para a produção agrícola e outro utiliza máquinas modernas capazes de realizar várias funções, estamos nos referindo a espaços desiguais, com técnicas também distintas.

Diante dos exemplos apresentados, salientamos a importância que as técnicas possuem para compreender o espaço e o tempo em que uma sociedade está inserida. No estudo desse trabalho, temos a existência de tecnologias que visam a permitir o processo de continuidade aos estudos e também de sociabilidade entre os entrevistados em um contexto histórico específico da humanidade, a pandemia da Covid-19.

A contaminação em nível continental do vírus Sars-CoV-2 fez com que as rotinas escolares se modificassem no mundo todo, e cada país lidou com essa questão de maneira específica. No Brasil, desde o dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação lançou

portarias que trataram sobre a questão da educação diante da pandemia do Novo Coronavírus. Por meio da Portaria 343º, o então ministro da educação, Abraham Weintraub, suspendeu as aulas presenciais para que houvesse implantação das aulas remotas, inicialmente no Ensino Superior. De acordo com Branco e Neves:

Diante do contexto em questão, percebe-se que em um intervalo pequeno de tempo, foram necessárias inúmeras reflexões e encaminhamentos para a busca de possíveis caminhos no que diz respeito à educação no país, com objetivo de alinhamento em relação a organização do trabalho pedagógico durante a pandemia (BRANCO; NEVES, 2020, p. 24).

Vários Conselhos Estaduais e Municipais da Educação emitiram resoluções às instituições de ensino, orientando-as para que houvesse adequação do calendário escolar e realização das aulas não presenciais na Educação Básica também. Segundo o Conselho Nacional da Educação (CNE), o período de longa suspensão das aulas poderia acarretar em: dificuldade de reposição das aulas presenciais; retrocesso do processo educacional e da aprendizagem; danos estruturais e sociais das famílias, acompanhados do estresse e violência familiar; e o aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020). Além disso, o CNE deixou evidente que essas atividades não necessariamente iriam fazer uso de tecnologias digitais, principalmente em situações em que o uso das mesmas não fosse possível (BRASIL, 2020).

O governador do estado de Minas Gerais, Romeu Zema, declarou situação de emergência no dia 12 de março de 2020, e três dias depois foi decretado o início do trabalho remoto dos servidores. Foi criado o Comitê Extraordinário da Covid-19, que recomendou a suspensão das atividades presenciais da rede básica de ensino por tempo indeterminado, o que ocorreu através de Deliberação nº 18. Nesta também continha o adiantamento das férias escolares de quinze dias, contando a partir do dia 23 de março de 2020, as quais normalmente ocorrem no mês de julho, durante o ensino presencial.

Através da Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020, que estabelece normas sobre o ano letivo da Educação Básica e Superior, as escolas da primeira modalidade foram dispensadas de cumprir 200 dias letivos, porém, deveriam ofertar 800 horas anuais para turmas de ensino fundamental e médio (BRANCO; NEVES, 2020). As aulas remotas iniciaram no dia 18 de maio de 2020, dois meses depois da paralisação das aulas presenciais, através de teleaulas oferecidas pela SEE-MG.

Nesse regime, houve a constituição de três instrumentos pedagógicos disponíveis aos alunos do estado: o Plano de Estudos Tutorado (PET), o aplicativo Conexão Escola e o programa “Se Liga na Educação” (Figura 1), disponibilizado no canal Rede Minas de

Televisão, que abrangia a cidade de Belo Horizonte e região metropolitana, e o canal da TV Assembleia, que atendia maior número de municípios.

Figura 1 – Instrumentos pedagógicos fornecidos pela SEE-MG durante o ERE



Fonte: SEE-MG

Os PETs são apostilas divididas em blocos, de acordo com a área de conhecimento e modalidade de ensino, sendo elas: a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os PETs continham atividades e conteúdo a ser estudado, que foi dividido por semana. Segundo a Resolução 4310/2020, Art 3º:

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (MINAS GERAIS, 2020).

Na EEDFDC, os PETs foram impressos para todos os alunos e a distribuição foi realizada pelos gestores e diretamente entregue para pais e responsáveis na escola ou deixados em pontos comerciais para alunos que moravam longe da escola. A Resolução 4310/2020, Art 3º, retratava o planejamento e a gestão com relação a esse instrumento:

§2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante (MINAS GERAIS, 2020).

Segundo consta na plataforma Estude em Casa, os PETs são apostilas para que os alunos e os professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social. Os PETs abrangeram as modalidades de ensino da Educação Básica, sendo elas, o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e o Ensino Médio (Figura 2). O acesso a esses instrumentos se dava de forma livre.

Figura 2 – PETs disponibilizados aos alunos e professores pela SEE-MG



Fonte: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/premio-escola-transformacao2022>

Com relação aos PETs da Educação Infantil, o mesmo conteve oito volumes, além de um voltado para as Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos (MEAE). Segundo informações do *site* da SEE-MG, a produção dos PETs contou com a colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Seccional Minas Gerais (UNDIME-MG), para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. As universidades do estado de Minas Gerais contribuíram no processo de revisão e ortografia a partir do segundo volume dos PETs de todos os anos escolares.

Houve a elaboração de um PET adaptado na língua maxakali, uma língua falada por diversas etnias distribuídas em alguns municípios do estado mineiro, como Santa Helena de Minas, Bertópolis, Ladainha e Teófilo Otoni.

Com relação ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais do ensino regular e na modalidade especial, os alunos tiveram acesso a nove PETs produzidos. Estes são

apresentados em seguida, no Quadro 1. Outros PETs produzidos foram o avaliativo e o Comemorativo dos 300 anos de Minas Gerais. Os conteúdos trabalhados, com exceção do PET 300, foram: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história e educação física. Do volume um ao sete, o PET foi produzido com associação a UNDIME.

O PET 300 não foi dividido por área de ensino, pois tinha uma proposta interdisciplinar entre as áreas de conhecimento, e foi elaborado para atender ao Ensino Fundamental (Anos Finais) e ao Ensino Médio.

Quadro 1 – Apresentação de todos os PETs produzidos no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais

PETS PRODUZIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS NO ANO DE 2020									
	Vol 1	Vol 2	Vol 3	Vol 4	Vol 5	Vol 6	Vol 7	Aval.	300
Ensino Regular	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MEAE	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ensino em tempo integral	4º e 5º ano	4º e 5º ano	4º e 5º ano	-	-	-	-	X	X
Educação Indígena Maxakali	X	X	X	-	-	-	-	-	-

Fonte: Página Estude em Casa.

Os PETs produzidos para o ensino em tempo integral foram voltados apenas para as turmas do 4º e 5º ano. Houve a produção de cinco exemplares, incluindo o PET avaliativo e o PET 300 anos. Os conteúdos trabalhados compreendiam as disciplinas de língua portuguesa, matemática, leitura e produção textual, laboratório de matemática, educação para a cidadania e estudos orientados.

Foram produzidos apenas três volumes do PET Maxakali no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, tanto no ensino regular quanto na modalidade especial. Esse PET abrangeu as turmas do primeiro ao quinto ano e não contou com o PET Avaliativo e com o PET 300.

No Ensino Fundamental dos Anos Finais do ensino regular e da modalidade especial e o ensino integral, a qual abrange do 6º ao 9º ano, houve a elaboração de nove PETs, sendo dois deles o PET Avaliativo e o PET 300. Já o ensino integral dos anos finais do Ensino Fundamental teve apenas três volumes dos PETs para as turmas do 6º e 7º ano.

Com relação ao Ensino Médio, também foram produzidos nove PETs ao total, entre os quais estão o PET Avaliativo e o outro PET 300. Nessa modalidade de ensino, houve a elaboração do PET do Ensino Médio Regular diurno, noturno, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Profissional e Ensino Médio nas Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos.

O PET do Ensino Médio diurno conteve as disciplinas básicas de ensino adequadas de acordo com o ano escolar, e apenas o 1º ano teve o conteúdo de projeto de vida. Já no Ensino Médio noturno, todos os anos tiveram conteúdos complementares às disciplinas, como o próprio projeto de vida e/ou o pós-médio. O Ensino Médio Integral, além das disciplinas obrigatórias, contou com conteúdos voltados para estudos orientados, projeto de vida, pós médio e tutoria³, e cada conteúdo acrescentado variou de acordo com cada volume do PET.

No Ensino Médio Integral Profissional, foram dois PETS produzidos, o Ensino Médio Integral Profissional TI/logística e o Ensino Médio Integral Profissional – ambos abrangeram apenas o 1º ano do Ensino Médio. Além das disciplinas básicas e obrigatórias, os conteúdos acrescentados estavam relacionados com o estudo orientado, projeto de vida e tutoria. Os PETs do MEAE abrangeram todos os anos do Ensino Médio, e além das disciplinas obrigatórias houve o acréscimo de conteúdos voltados para o projeto de vida e pós-médio.

Durante o regime do ERE nos anos de 2020 e 2021, os professores receberam vários PETs, alguns com as atividades incompletas. Porém, o que mais chamou a atenção foram alguns PETs que estavam sujos de barro, o que nos fez questionar e refletir sobre as condições da realidade desse público rural. Nesse período, alguns sacrifícios feitos pelos alunos podiam ser observados, pois alguns vinham de suas casas de bicicleta, em uma época que chove muito no município, simplesmente para entregar o PET. Desta forma, percebemos o quanto o Brasil é um país desigual, pois, enquanto temos alunos que possuem um local de estudo com computador, professor particular e internet de qualidade, do outro lado temos o enfrentamento a condições adversas para ficar em dia com os estudos.

As avaliações diagnósticas, elaboradas no ano de 2020 e 2021 durante o ERE, de acordo com a SEE-MG (2020), levavam em consideração as habilidades e objetos de aprendizagem abordados nos PETs. Elas não computavam pontos, porém, tinham o objetivo

³ Esses conteúdos estão relacionados com o Novo Programa do Ensino Médio do estado mineiro. São componentes curriculares da parte diversificada da matriz curricular que vão apoiar os componentes da BNCC. O objetivo é de permitir a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens.

Disponível em:
<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20EMTI%202022.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

de avaliar a aprendizagem dos alunos e a elaboração de intervenções pedagógicas mais assertivas. As avaliações diagnósticas também foram produzidas na versão Libras.

No ano de 2020, as avaliações diagnósticas foram realizadas no mês de outubro e, no ano de 2021, durante todo o ano letivo. Segundo o portal Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE, 2021), nos Anos Iniciais foram avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nos Anos Finais, foram avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês. E, no Ensino Médio, os testes abordaram os conteúdos de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Com relação aos demais instrumentos pedagógicos fornecidos pela SEE-MG no canal aberto Rede Minas de Televisão, na TV Assembleia e pelo *YouTube*, os alunos acompanharam as aulas de cada disciplina ao vivo. As aulas duravam cerca de 20 minutos cada e ocorriam na parte da manhã, das 7h30min às 11h15min. No Ensino Médio, as aulas ocorriam das 07h às 9h; para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), das 09h às 10h30min; e para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), das 10h30min às 11h15min. Posteriormente, essas aulas eram inseridas no aplicativo Conexão Escola. Através desse aplicativo, os alunos que não possuíam acesso à internet assistiam às aulas através da internet patrocinada pelo governo do estado de Minas de Gerais. Muitos alunos afirmavam que não conseguiam acessar o aplicativo, mesmo com a internet sendo patrocinada.

De segunda a quinta-feira, as aulas foram direcionadas para os alunos do Ensino Fundamental I e II. Para os alunos do Ensino Médio, as aulas aconteceram de segunda a sexta, porém, os conteúdos da sexta-feira foram voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nos canais televisivos, o acesso às aulas ocorria em horários específicos, ao passo que, no *YouTube*, as aulas ficavam disponíveis logo após a sua realização. Em ambas as mídias, o acesso às aulas era livre, ou seja, seu acesso não era restrito.

Os conteúdos apresentados no programa “Se Liga na Educação” foram abordados de acordo com a área de conhecimento, portanto, na segunda-feira a temática era Linguagens, compreendendo a área de Português, Inglês, Artes e Educação Física. Na terça-feira, a temática era Ciências Humanas, e as disciplinas abordadas constavam de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Na quarta-feira, em Ciências Exatas, as aulas eram de Matemática. Na quinta-feira, era a vez da área de Ciências da Natureza, com as disciplinas de Química, Física e Biologia. Na sexta-feira, abordavam-se conteúdos do ENEM.

Tanto as aulas síncronas quanto as assíncronas do ERE no estado mineiro continham o objetivo de adaptar as aulas do regime presencial para o formato a distância. Também foi

orientado aos alunos que procurassem seus professores nos horários das aulas do regime presencial, para que pudessem sanar suas dúvidas, mas isso não aconteceu. Os momentos em que os estudantes enviavam mensagens para sanar dúvidas eram, não raro, nos finais de semana. Alguns acessavam a internet na casa de familiares ou amigos, pois em casa não havia esse recurso ou o mesmo não era de qualidade.

Com relação ao aplicativo Conexão Escola, ele podia ser acessado através do celular e do computador. O acesso ao conteúdo era restrito e demandava o uso de um *e-mail* institucional elaborado pela SEE-MG e de senha. O aplicativo continha os PETs, vídeo aulas que foram ao ar durante a semana pelo programa “Se Liga na Educação”, e arquivos de textos complementares à vídeoaula e ao conteúdo abordado.

O aplicativo Conexão Escola possuía poucas funções em 2020. Segundo a SEE-MG (2021), foi realizada uma consulta pública entre os dias 15 de dezembro e 15 de janeiro de 2021 e, de acordo com as demandas das redes, apresentou-se a necessidade de uma nova versão do aplicativo, a qual demandou possibilitar uma melhor interação entre os professores e alunos. O aplicativo possuía um *chat* que os alunos poderiam utilizar para entrar em contato com os professores, porém, este não foi muito utilizado pelos alunos, pois eles davam preferência às redes sociais, como o *WhatsApp*.

No ano de 2021, entretanto, houve expansão das possibilidades de uso e métodos do Conexão Escola, como o acesso ao *Google Sala de Aula*. Nessa plataforma era possível deixar algumas atividades disponíveis na plataforma, porém, quase sempre obtínhamos poucas respostas dos alunos. A mudança da nomenclatura da ferramenta também se fez presente, passando a ser denominada de Conexão Escola 2.0. O Conexão Escola 2.0 permitia o acesso à Avaliação Diagnóstica e ao Plano de Estudo Individual, documento que ficava disponível logo após a realização das avaliações pelos alunos. A versão Conexão Escola 2.0 (*WEB*) era indicada para aqueles que desejavam acessar a ferramenta pelo computador.

No Conexão Escola 2.0, o *Google Sala de Aula* era considerado a sala virtual dos professores da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Essa ferramenta contava com a disponibilização de atividades e a correção das mesmas. As demais ferramentas disponíveis no aplicativo, como o *Google Meet*, *Google Formulários* e outras configuraram-se instrumentos complementares no que se refere ao trabalho pedagógico dos professores.

No *site* “Se Liga na Educação” havia um guia prático que orientava os estudantes para o seu uso, um *link* que permitia seu *download* na *Play Store*, o termo de uso do aplicativo e uma ferramenta que permitia ao aluno consultar seu *e-mail* institucional.

A navegação no aplicativo contava com uma internet patrocinada pelo governo para os estudantes e professores. Ela estava disponível a partir do sistema operacional *Android* 4.0, e os celulares que possuíam o sistema operacional *iOS* podiam utilizar o aplicativo *Google Sala de Aula* através do *login* no *e-mail* institucional. Apesar das mudanças, a demanda de alunos que usaram o aplicativo foi muito baixa. Nesse contexto, muitos ainda procuravam os professores constantemente pelo *WhatsApp*, para que os auxiliassem na instalação e utilização do aplicativo.

A plataforma “Estude em Casa”⁴, elaborada pela SEE-MG, foi um dos instrumentos pedagógicos destinados aos professores e alunos como meio complementar do processo de ensino. O acesso à plataforma era de forma livre a qualquer público. À vista disso, apresentamos, em seguida, a descrição da interface da referida plataforma levando em consideração os recursos que a mesma disponibilizava no *site*. Ressaltamos que essa apresentação se refere ao mês de maio do ano de 2021, e que, se comparada ao ano de 2020, apresenta mudanças e acréscimos de ferramentas e recursos.

No tópico “Início” há uma apresentação geral dos instrumentos, dos documentos e das ferramentas que eram disponibilizadas aos sujeitos que atuavam no espaço escolar. Esse tópico possuía a apresentação dos PETs do ano de 2021, o Guia Prático para o Início do Ano Letivo 2021, e os documentos orientadores sobre o REANP 2021; Educação em Tempo Integral; Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação Profissional; e Curso Normal de Nível Médio. Todos esses documentos eram de livre acesso a qualquer público.

Além dos itens já mencionados, a seção “Início” continha apresentação do projeto Fortalecimentos da Aprendizagem 2021, que está relacionado ao programa “Se Liga na Educação”, e a versão adaptada do “Se Liga na Libras”, em Libras. Também contava com uma aba que permitia acessar o aplicativo Conexão Escola 2.0, e o guia prático 2021, que apresentava instruções sobre a utilização do aplicativo. Por fim, possuía o projeto elaborado pela SEE-MG denominado “Vamos aprender”, um material complementar produzido durante o ERE e informações relacionadas às legislações e publicações de memorandos feitos logo após a ocorrência da pandemia da Covid-19, além de uma aba destinada a dúvidas e contato.

A SEE-MG realizou parcerias com as plataformas Canva e Seneca com o fim de contribuir na elaboração de atividades e conteúdos. As ferramentas foram disponibilizadas aos servidores e professores da rede de Educação Básica do estado mineiro. Para utilizar a versão

⁴ Atualmente, essa plataforma mudou a nomenclatura e deixou de ser o “Estude em Casa”, passando a ser denominada de “Se Liga”. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

Pró do Canva, era necessário o registro de usuário. O Seneca, por sua vez, constitui-se uma ferramenta *on-line* gratuita que foi desenvolvida em colaboração com a Universidade de Oxford no ano de 2008, utilizando metodologias ativas, neurociência e inteligência artificial, voltada para estudantes do ensino fundamental e médio (SEE-MG, 2021). Além disso, havia oferta de cursos gratuitos de capacitação profissional, disponibilizados pelo Seneca, com o objetivo de atender ao corpo docente. Um exemplo de curso ofertado foi o de Educação e Neurociência.

No tópico “Plano de Estudos Tutorado” era possível acessar os PETs do ano de 2020 e 2021, disponibilizados no formato PDF. O acesso também era livre a qualquer público. No ano de 2020, os PETs foram distribuídos de acordo com os meses do ano letivo: a cada mês, um novo PET. Além disso, o PET de 2020 representou 100% da carga horária dos alunos. No ano de 2021, os PETs foram divididos por bimestre escolar, ou seja, 4 PETs ao longo do ano, representando 60% da carga horária dos discentes. Os 40% restantes foram complementados com atividades e conteúdos adicionais elaborados pelos professores.

Na aba destinada ao programa “Se Liga na Educação”, encontrava-se a programação dos conteúdos que estariam disponíveis na semana. Além disso, era possível acessar as aulas desde o dia 18 de maio de 2020. O programa “Se Liga na Educação” era transmitido pela Rede Minas, e atendia o município de Belo Horizonte e região metropolitana, no canal número 9 da TV Aberta. Havia um *link* de acesso que permitia identificar as cidades mineiras que eram atendidas pela Rede Minas.

A parte da plataforma destinada ao “Fortalecimento das Aprendizagens 2021” possuía documentos orientadores, relacionados às seguintes temáticas: escola acolhedora, reforço escolar, sábados letivos e intervenções pedagógicas.

O programa “Se Liga na Libras”, por seu turno, foi a versão do “Se Liga na Educação” na linguagem em Libras. Continha conteúdos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio, o qual tinha por objetivo atender aos alunos surdos e alfabetizados em Libras. Vale ressaltar a tentativa de inclusão com relação à comunidade surda. Contudo, nesse contexto, se o estudante não fosse alfabetizado em libras, o processo de aprendizagem se apresentava difícil, mesmo que esse estudante tivesse acesso à internet. Caso não tivesse, a aprendizagem se tornaria ainda mais limitada.

Na aba “Guias Práticos” havia uma concentração de documentos orientadores para acesso ao aplicativo Conexão Escola, bem como documentos voltados para o público geral, como: o plano para a construção da organização de rotina diária, atendimento aos estudantes com deficiência visual, painel de gestão REANP, orientações pedagógicas na realização dos

PETs, um guia de orientação aos estudantes sobre a avaliação diagnóstica e um vídeo de orientação para atendimento do aluno cego não alfabetizado.

Em “Legislações e publicações”, havia decretos e deliberações publicadas desde que o REANP foi iniciado. Além disso, esse tópico continha os documentos orientadores da educação em tempo integral, da educação profissional, do REANP e da elaboração do PET do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFT).

O projeto “Vamos Aprender” contava com programas televisivos que duravam em torno de 30 a 40 minutos, atendendo desde o público do Ensino Infantil ao Ensino Médio, e abrangendo todas as áreas de conhecimento. Segundo a SEE-MG, Tratava-se de um material complementar que tinha como objetivo auxiliar o trabalho dos professores com os estudantes. O projeto foi desenvolvido junto à UNDIME e ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), com apoio da Fundação Lemann, da Fundação Roberto Marinho, do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Segundo a referida Secretaria, os vídeos foram fundamentados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na aba Dúvidas comuns, a SEE-MG disponibilizou uma série de perguntas e respostas por categoria, sendo elas: Regime de estudo não presencial, Plano de Estudo Tutorado, programa Se Liga na Educação, aplicativo Conexão Escola, aplicativo Conexão Escola – *chat*, teletrabalho/servidor.

Ao clicar na última aba, “Contatos”, o navegador era direcionado a uma nova guia, onde o usuário inseria seus dados e enviava mensagens à SEE-MG. Na próxima aba, de formulário de suporte, o sujeito também era direcionado a uma nova guia, que tinha um formulário a ser preenchido com o total de nove páginas. O formulário era voltado para questões que envolviam os PETs, *slides* e videoaulas. Nesse sentido, a plataforma Estude em Casa foi pouco acessada pelos alunos, pois o objetivo maior era a realização dos PETs.

A descrição acima retrata os instrumentos pedagógicos utilizados durante a vigência do ERE no estado mineiro entre os anos de 2020 e 2021, especificamente na EEDFDC. Essa descrição nos permite conhecer se havia demanda do uso das TDIC pelos alunos para dar continuidade aos estudos durante o ERE. Embora alguns estudantes tivessem o PET impresso em mãos, não era possível realizar determinadas atividades, pois havia exercícios que demandaram acesso à internet para que os mesmos fossem executados. Para isso, alguns alunos foram até a EEDFDC para ter acesso à internet gratuita e fazer as atividades do PET.

Ao analisar o ERE no estado de Minas Gerais, várias questões foram apontadas no momento em que o mesmo ocorria, como⁵: a exclusão de alunos que não tiveram acesso aos programas virtuais de ensino; os custos de impressão dos PETs pelo próprio caixa da escola em face da falta de recursos oferecidos pelo governo; Momentos de instabilidade para o acompanhamento das aulas pelo Rede Minas devido ao grande número de pessoas acessando o portal ao mesmo tempo; alunos que continham celulares com tela pequena, o que dificultava o acesso a conteúdos e interferia na aprendizagem, entre outros.

Mesmo com os instrumentos disponibilizados pela SEE-MG, lacunas foram percebidas durante o ERE. As críticas dos estudantes e professores estão relacionadas com a qualidade, abrangência e efetividade dessa alternativa de ensino. As condições apresentadas demonstram claramente a falta de planejamento por parte da SEE-MG com relação às desigualdades no estado mineiro.

No próximo capítulo, teceremos uma discussão acerca do conceito de sociabilidade e debateremos sua relação com o ambiente escolar. Também será discutido sobre o papel das TDIC durante o ERE, e sobre como elas podem ser consideradas mediadoras técnicas do processo de sociabilidade.

⁵ RIBEIRO, Luiz. Coronavírus: as limitações do ensino a distância em Minas. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/29/interna_gerais.1151748/coronavirus-as-limitacoes-do-ensino-a-distancia-em-minas.shtml. Acessado em: 06 de fev. de 2023.

2 O CONCEITO DE SOCIABILIDADE E O SEU FUNCIONAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A construção deste capítulo tem como objetivo abordar o conceito de sociabilidade com base teórica no autor alemão Georg Simmel (2006). Em seguida, buscaremos compreender como essa sociabilidade ocorre no meio escolar, através das contribuições de Juarez Dayrell, que percebe a escola como um espaço sociocultural. Por fim, analisaremos o fenômeno da sociabilidade mediada pelas TDIC, tendo como principal referência Bruno Latour (1994; 2012).

2.1 O conceito de sociabilidade

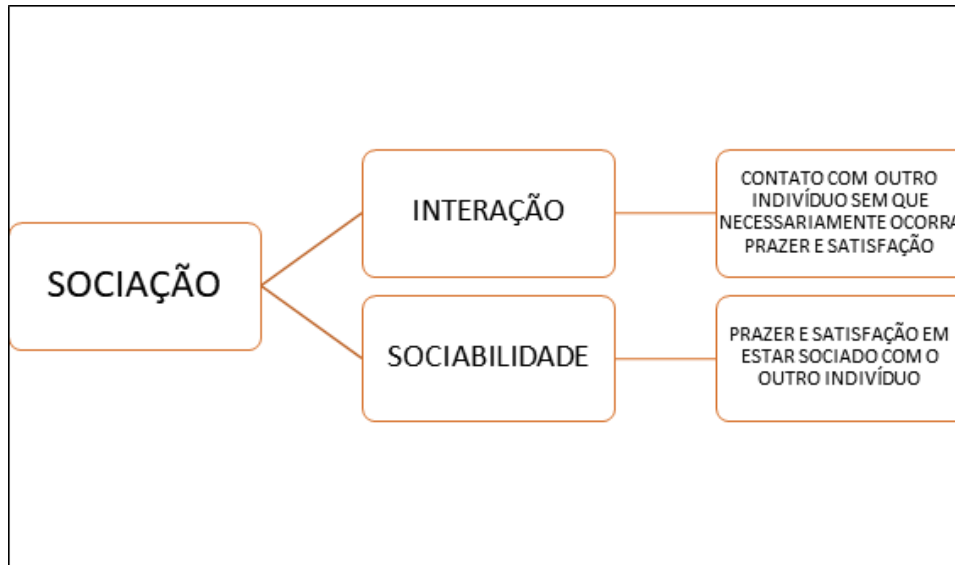
Tendo em vista o objetivo deste trabalho, optamos por trabalhar o conceito de sociabilidade a partir do que foi desenvolvido por Simmel (2006). Apesar de ter escrito sobre a sociabilidade no século XX, no período entre-guerras, seu entendimento é bastante atual para estudar o fenômeno ora pautado. Filósofo e sociólogo, ao longo de sua vida escreveu sobre o fenômeno da interação, da sociabilidade, da *sociação*, entre outros. Segundo Vandenberghe (2003), a visão de Simmel sobre o mundo é trágica e melancólica, e uma de suas características é a capacidade de realizar analogias para interpretar os fenômenos sociais.

Simmel define três áreas de problemática da sociologia: a sociologia geral, a sociologia formal ou pura e a sociologia filosófica. A sociologia geral está relacionada com a historicidade, ou seja, a totalidade da vida histórica em que é constituída e influenciada pela sociedade. A sociologia formal ou pura estuda as formas de associação na sociedade, na qual possibilita a estruturação entre os indivíduos. A sociologia filosófica envolve questões que a sociologia não é capaz de tratar e permite a realização de reflexões.

A sociologia pura ou formal, especificamente, tem como objetivo investigar o que é exclusivamente social na sociedade em oposição ao que ele chama de sociologia geral. A separação da forma e do conteúdo é a representação do princípio metodológico que funda a sociologia formal como uma disciplina que se diferencia das demais existentes nas ciências sociais, e se especializa nas formas que estruturam a associação (VANDENBERGHE, 2003).

Para ilustrar o pensamento de Simmel, foi elaborado um pequeno esquema através de seus conceitos. Saliento que esse esquema é aberto para adaptações e novas configurações, portanto, é um processo em construção. Adiante, esses conceitos também serão discutidos.

Figura 3 – Conceitos da Sociologia Simmeliana



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das conceituações de Simmel (2006).

De acordo com o esquema acima, percebemos que tanto o fenômeno de interação quanto o fenômeno da sociabilidade integram e fazem parte do processo de *sociação*. O que irá diferenciar a interação da sociabilidade é a presença da satisfação e do prazer em estar socializado com o outro. Uma conversa que tem o objetivo de entretenimento, de falar sobre os namoros da escola ou dos jogos de futebol, por exemplo, faz com que as pessoas queiram estar próximas de quem elas gostam. A sociabilidade leva ao entretenimento, e, para que ela ocorra, todas as pessoas que estão envolvidas devem estar satisfeitas e gostar de estarem na companhia do outro, sentindo alegria, prazer etc.

Para que a sociabilidade aconteça, é necessário que haja motivações concretas entre os indivíduos envolvidos, pois, na interação, observamos apenas indivíduos reunidos entre si. Logo, a sociabilidade abrange o processo de interesses mútuos. Conforme Simmel (2006, p. 35), a sociabilidade pode ser entendida como: “a forma lúdica de *sociação*”. Simmel percebe o homem como um ser sociável, um ser perfeito, jamais visto em outras relações, pois ele abre mão de algumas características de sua personalidade com objetivo de se tornar sociável.

O conceito de sociabilidade geralmente é considerado como sinônimo de interação e por isso, torna-se relevante destacar as diferenças entre esses fenômenos. A interação é baseada na forma como os impulsos e sentimentos, compreendidos como conteúdo, estão no indivíduo. Os interesses e necessidades individuais são conteúdos que fazem com que os indivíduos se juntem (ALVES, 2013). Isso já configura e proporciona uma interação entre os indivíduos e, para ser transformado em sociabilidade, é necessário que eles se relacionem por

meio do sentimento e da vontade de estarem socializados. Se somente uma parte sentir esse prazer, damos a esse fenômeno o nome de interação.

Para Simmel (2006, p. 69), a sociabilidade ocorre com a única finalidade do prazer de socializar, pois seu princípio é de que “[...] cada indivíduo deve garantir ao outro aquele máximo de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo”. Desta forma, a sociabilidade se baseia na relação de troca, com interesses entre os sujeitos envolvidos, e é por isso que a mesma não ocorre apenas com um sujeito isolado. Como nos pontua o autor, “[...] esses interesses sejam eles sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais ou teleológicos, formam a base da sociedade humana” (SIMMEL, 2006, p. 35). Contudo, para que a sociabilidade aconteça, é necessário haver autonomização na interação em que os sujeitos estão.

A autonomização é compreendida pela ação de se liberar de alguns laços da vida, e a partir dessa liberação vai se adquirindo uma vida própria, um exercício livre de todos os conteúdos materiais, esse é justamente o fenômeno da sociabilidade (*Ibidem*, p. 64).

O único interesse da sociabilidade é o de estar *sociado* – estado que envolve a satisfação e o prazer, pois assim nenhum interesse egoísta pode assumir a função reguladora. Nesse sentido, os significados individuais não entram no processo de sociabilidade, ou seja, a sociabilidade não é um fenômeno unidirecional, mas, sim, bilateral.

Segundo Baechler, em sua revisão sobre o conceito ora discutido, a sociabilidade

[...] a capacidade humana de estabelecer redes, através das quais as unidades de atividades, individuais ou coletivas, fazem circular as informações que exprimem seus interesses, gostos, paixões, opiniões [...]: vizinhos, públicos, salões, círculos, cortes reais, mercados, classes sociais, civilizações [...] (BAECHLER, 1995, p. 65-66).

Jean Baechler foi um sociólogo francês que possuía formação em História e Geografia, e doutorado em Letras. Ao longo de sua vida, pesquisou sobre as áreas de política, história, geografia e sociologia. Para o referido autor, que baseou em Simmel, a sociabilidade pode ser compreendida através dos indivíduos ou dos grupos, embora seja necessário observar que no interior de cada grupo os indivíduos possuem relações entre si, as quais, na maioria das vezes, não possuem uma relação direta com a finalidade do grupo (BAECHLER, 1995). Na escola, é comum encontrarmos essas semelhanças, por exemplo, quando notamos que uma turma de

determinado ano escolar é considerada um grupo e, ao mesmo tempo, percebemos que no interior dessa turma há outras relações que ocorrem entre os indivíduos.

Para analisar o processo da sociabilidade, o autor se debruça em duas categorias de objetos: as redes e a civilidade. O foco desta pesquisa são as redes, aqui definidas como os laços mais ou menos sólidos e considerados exclusivos, em que cada ator social relacionará com outros atores que, por conseguinte, também se relacionarão com outros atores. A constituição das redes influenciará na sociabilidade estabelecida entre os sujeitos através dos laços que são constituídos entre eles (BAECHLER, 1995).

Tendo em vista que as redes podem ser compostas de laços variáveis, com relação à sua solidez, as intensidades das redes podem variar de acordo com o grau de parentesco, de vizinhança e de classe estabelecido entre os sujeitos (BAECHLER, 1995). Segundo o sociólogo francês, há infinitas possibilidades da formação de redes de sociabilidade que envolvem as relações humanas, pois “as redes em que os indivíduos se integram, de amizade, de trabalho, de parentesco e de vizinhança, são adicionadas e levam a que uns se beneficiam mais que outros de uma forma maior de densidade de sociabilidade” (BAECHLER, 1995, p. 79).

Através dos conteúdos presentes no processo de sociabilidade, os sujeitos irão sofrer influências dos efeitos que os outros podem causar, sendo esta uma relação de trocas e mudanças sobre os seres. Para Simmel (2006), a sociedade é a soma dos indivíduos em interação de conteúdos variados. Desse modo, o estar com os outros pode se dar através de distintos interesses, de razões, de formas duradouras ou não, pois: “[...] todas as formas de *sociação* são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar juntamente socializado, pelo valor de formação da sociedade enquanto tal” (SIMMEL, 2006, p. 64, grifo nosso).

No processo de estarmos socialmente articulado com o outro, isto é, envolvidos pelo fenômeno da sociabilidade, muitas vezes deixamos de lado as nossas características individuais, bem como as nossas tristezas, angústias, sonhos e alegrias. É uma circunstância que nos leva a condições sociais pré-determinadas – o que Simmel (2006) chama de um jogo de faz de conta, pois fazemos de conta que todos são iguais e que suas expectativas igualmente atendidas. Apesar das relações de cooperação que podem existir entre os sujeitos, é necessário que tenhamos em mente que as relações de conflito também podem ocorrer durante as interações humanas e de sociabilidade.

A escola é um espaço em que a sociabilidade pode ocorrer nas relações de professor e aluno ou aluno e aluno. Nesse sentido, de acordo com Simmel, a sociabilidade “[...] precisa

criar seres humanos que se desapeguem de seus conteúdos objetivos e que, assim, modificam seu significado interno e externo para se tornarem socialmente iguais” (SIMMEL, 2006, p. 71). Assim, os valores existentes no processo da sociabilidade serão obtidos se o outro sujeito envolvido os obtiver também, ou seja, uma relação de equilíbrio e simetria se fazendo presente em um mundo sociologicamente ideal.

De acordo com esse mesmo autor, “[...] uma sociabilidade entre membros de diferentes estratos sociais se torna algo contraditório e constrangedor” (*Ibidem*, p. 69). Nessas condições, há uma separação do que é material e do que é pessoal, no entanto, cria-se um mundo sociologicamente igual, uma sociabilidade percebida pelo referido autor como um jogo de cena, no qual a alegria de um indivíduo está diretamente relacionada com a felicidade proporcionada no outro indivíduo. Nesse sentido, a sociabilidade exclui aqueles sentimentos que são opostos e pertencentes a cada indivíduo, tendo em vista que essa condição envolve um processo de satisfação intrínseco às condições sociais. A sociabilidade não tem interesse econômico; ela não é um jogo em que alguém ganha e o outro perde, pois todos ganham.

Ademais, a sociabilidade pode ser representada pelos grupos que ocupam espaços sociais, por meio dos quais cada grupo busca por seu objetivo – sendo o principal deles o prazer de estarem juntos. Baecher (1995, p. 82) afirma que “o fenômeno mais típico da sociabilidade humana talvez seja a conversação”. Nesse ínterim, Baecher e Simmel, enxergam a conversa como elementos fundamentais no processo de sociabilidade.

Quando uma conversa se torna objetiva, ela perde a sua característica de ser sociável, ocasionando mudanças também nas formas de interagir com o outro, pois em uma conversa sociável o conteúdo deve ser interessante, deve cativar os envolvidos. A conversa considerada sociável neste contexto é aquela que não se restringe a formalidades, mas se abre ao bate-papo do dia a dia, uma vez que “[...] logo que a discussão se torna objetiva, não é mais sociável” (SIMMEL, 2006, p. 75).

Ainda conforme o autor, é preciso ter claro em mente que a sociedade é considerada um processo de *sociação*, ou seja, um conjunto de interações entre indivíduos que buscam formar uma unidade ou sociedade, sendo necessário que esses indivíduos estejam cientes do processo. A *sociação* envolve as formas pelas quais os indivíduos se relacionam e estas podem acontecer de diversas formas: através das conversas, das expressões faciais e dos gestos expressados, sendo também a forma como exteriorizamos o conteúdo.

O conteúdo, para Simmel, é tudo aquilo que existe nos indivíduos, como impulsos, interesses e finalidades. Contudo, o conteúdo por si só não garante a *sociação*. Desse modo, é possível diferenciar, em cada sociedade, forma e conteúdo (SIMMEL, 2006). O conteúdo das

relações são as relações psíquicas, ao passo que a forma é o modo como vamos executar o conteúdo. A forma de se relacionar na escola é diferente da forma com que nos relacionamos em uma consulta médica, por exemplo, ou quando estamos em um supermercado realizando compras.

De fato, o ser humano não nasceu para permanecer isolado; ele é sociável. Desde a pré-história, a sobrevivência sempre foi garantida aos seres humanos que viviam e pertenciam aos pequenos grupos sociais. Essa condição repercute no nosso dia a dia, possibilitando infinitas possibilidades de relações com o outro. São relações com vínculos afetivos mais próximos, como ocorre com os familiares, mas podem até conter vínculos mais distantes, como pode ocorrer nas relações profissionais, nas de convívio escolar, entre outros. Diante disso, torna-se um obstáculo compreender a sociedade sem antes compreender as relações que os indivíduos possuem com a própria sociedade.

O contexto social em que os sujeitos estão envolvidos irá refletir no processo de sociabilidade, pois são espaços e tempos socialmente delimitados, caracterizados por formas e conteúdos específicos daquela realidade inserida. O contato com outros indivíduos é uma necessidade humana, quando os jovens se encontram com o objetivo de jogar futebol, de reunir na casa de amigos, ou de se encontrarem durante o recreio da escola. É possível observarmos interesses específicos desses indivíduos e suas necessidades, uma vez que o homem é um ser dinâmico, que se constrói de acordo com as suas motivações e relações cotidianas.

Nesse âmbito, levando em consideração que a escola é um espaço de encontro, a mesma será representada como um local que permite a ocorrência do fenômeno da sociabilidade entre os indivíduos. Diante disso, a busca desta pesquisa se pauta na compreensão do que acontece nas relações escolares que vão além do processo de ensino-aprendizagem. Essa discussão será abordada logo adiante, com maior profundidade.

2.2 A sociabilidade no meio escolar

Discutir sobre a sociabilidade no meio escolar se torna um exercício desafiador, pois muito se tem debatido sobre o papel da escola e sua função social. A esse respeito, Dayrell (2005) afirma que hoje parece assistirmos à crise da escola, nos perguntando a que ela se propõe. Os questionamentos são portas que se abrem para compreendermos como têm sido as relações dos sujeitos com os espaços escolares, pois, além das atividades pedagógicas que são desenvolvidas nesses espaços, defende-se, neste trabalho, a existência de uma instituição

capaz de promover relações de sociabilidade entre os sujeitos que dela fazem parte, principalmente por ser uma instituição que, além das dificuldades diárias, também vivencia momentos de prazer.

Com a pandemia da Covid-19, as atividades escolares passaram a ser realizadas em casa, e essa experiência foi única para cada sujeito, tendo em vista que estamos inseridos em um país com significativas desigualdades socioeconômicas. Além disso, também devemos ter em mente os sujeitos que vivem em espaços distintos. A realidade do sujeito que vive no campo, por exemplo, é diferente daquela do sujeito que vive na área urbana, mesmo que seja uma pequena cidade do interior. As dinâmicas sociais, de trabalho e familiares são distintas, portanto, as realidades não podem ser consideradas homogêneas e generalizadas. Isso porque, de acordo com Reis e Dayrell, “[...] cada indivíduo é fruto de uma série cada vez mais contingente e diversa de experiências de socialização” (REIS; DAYRELL, 2015, p. 4).

Apesar de cada aluno ser constituído por um código de identificação do INEP e de a escola passar por um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), é necessário romper as barreiras que quantificam os sujeitos e as instituições, posto que o que deve ser levado em consideração são as múltiplas características que contribuem em seus processos de formação e que sofrem interferências tanto do espaço quanto do tempo histórico. Os sujeitos que frequentam a escola contribuem no processo de formação de identidade da instituição escolar e, por isso, os que chegam até a escola sofrem influências do seu local de origem e das pessoas com as quais convivem, afinal, todos somos sujeitos inacabados, em constante processo de construção.

Diante dessas reflexões, a maneira pela qual perceberemos a escola se baseia nas contribuições do autor Juarez Dayrell (1996, p. 1), que compreende esta instituição “[...] na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano”. Na escola encontramos brancos, negros, crianças, adultos, indivíduos do campo e da cidade, entre outros, que, juntos, experimentam vários rituais dos cotidianos escolares. Por meio dessas relações e construções de distintos sujeitos é que as redes de sociabilidades são formadas.

Juarez Dayrell possui graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Educação. Ao longo de sua vida, dedicou suas pesquisas nas áreas de educação, juventude, cultura, jovem como ser social, juventude e escolarização, socialização dos jovens, entre outros assuntos pertinentes à temática ora abordada. Em um de seus trabalhos sobre escola, juventude e sociabilidade, o autor se baseia em Simmel (2006) para apresentar o conceito de sociabilidade. Para Dayrell, a escola como espaço sociocultural é vista a partir de uma dupla

dimensão: de um lado, temos a performance institucional, na qual encontramos as normas e regras. Do outro lado, temos as relações sociais entre os indivíduos, podendo essas relações ser de aliança ou de conflito. Assim, as escolas são estruturas movidas e constituídas por agentes que vivenciam o processo de sociabilidade, através das relações estabelecidas entre os sujeitos, e de toda experiência que carregam em si.

De acordo com Dayrell:

Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que não é uma relação entre subjetividades, mas sim uma dinâmica criada pela relação que aqueles sujeitos constroem na totalidade de suas ações e experiências, objetivas e subjetivas, que mantêm entre si (DAYRELL, 2010, p. 4).

Diante disso, a escola pode ser caracterizada como uma instância socializadora, na qual são vivenciados diversos processos de *sociação*, interação e sociabilidade. Para Dayrell (2005), uma das características da relação de sociabilidade está relacionada com a origem das relações de amizade, que geralmente partem da livre escolha.

Assim, de acordo com a sociologia simmeliana, o processo de socialização acontece em todos os contatos sociais. Para Simmel,

[...] a tarefa ética da socialização é fazer com que a junção e a separação dos indivíduos que interagem achem a expressão das relações entre esses indivíduos, embora essas relações sejam espontaneamente determinadas pela vida em sua totalidade, então, na sociabilidade, a liberdade para formar relações a adequação de outra expressão não obedecem a qualquer condicionamento concreto e de conteúdo mais profundo (SIMMEL, 2006, p. 78).

Através das interações entre os indivíduos no cotidiano escolar, o qual já é pré-estabelecido, as trocas de experiências ocorrem constantemente e através de ações autônomas ou não. É nessas trocas que os sujeitos constroem suas subjetividades, interpretam o mundo e passam a se conhecer melhor (BARBOSA; DAYRELL, 2013).

Cabe destacar também que os indivíduos possuem autonomia para escolher as relações de sociabilidade em que querem se envolver. Para Dayrell (2005, p. 118): “Podemos afirmar que a sociabilidade dos jovens responde às suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, trocas afetivas e, principalmente, identidade”. Nesse sentido, as aproximações com os demais indivíduos podem proporcionar ou não relações de amizade, principalmente através das relações de sociabilidade, as quais envolvem a vontade mútua dos sujeitos de estarem envolvidos um com o outro.

Nos momentos em que a sociabilidade se faz presente, ela não vem acompanhada de neutralidade: ao contrário, é constituída de subjetividades. É por isso que a conversação se torna um elemento central na ocorrência do fenômeno da sociabilidade, pois é através dela que se torna possível a nós exteriorizarmos nossas subjetividades. A esse respeito, Dayrell (2005) aponta que a conversação assume um papel importante para os jovens, pois se torna uma das principais motivações para a realização dos encontros.

Os motivos da realização dos encontros podem ser diversos, e as conversas podem se modificar de acordo com os encontros e com os sujeitos que o realizam. Nas palavras de Simmel (1983, p. 176), “[...] na seriedade da vida, as pessoas conversam por causa de algum conteúdo que querem comunicar ou sobre o qual querem se entender, enquanto que numa conversa social, conversam por conversar”. Por isso, as conversas podem ocorrer tanto em momentos de interação quanto em momentos de sociabilidade.

Nos espaços escolares, entretanto, as conversas podem tomar dimensões e formas diferenciadas, por se tratar de um ambiente constituído de sujeitos e grupos com características variadas. Conforme Barbosa e Dayrell,

[...] as relações sociais existentes entre os jovens alunos na instituição de ensino são simétricas, uma vez que todos se encontram na posição de estudante e, mais ou menos, na mesma idade, o que não acontece na relação professor/aluno por exemplo. Apesar da simetria, não descartamos a presença da relação de poder e/ou de conflitos presente nessas interações, como possíveis relações mais favoráveis, ou de liderança, ou de popularidade deste ou daquele jovem aluno, bem como outros subordinados, determinados com apelidos vexatórios ou mesmo tímidos (BARBOSA; DAYRELL, 2010, p. 88).

Apesar das circunstâncias mencionadas, em momentos de opressão no ambiente escolar, a escola também é um ambiente de trocas, de acolhimento, de divertimento, de encontro e de namoro. Suas múltiplas possibilidades de construção também se dão dentro da própria sala de aula, pois:

Cada turma de afinidade expõem e “domina” o seu lugar preferido na sala de aula onde, se aprovado pela maioria, permanecem ao longo do ano letivo. Tal negociação se dá por meio de uma política geográfica construída mediante relações em sala de aula. Tal “política” inicia-se no momento em que os alunos realizam a ocupação na sala de aula em determinados espaços, no princípio do ano escolar. Ao mesmo tempo em que o identificam sua turma e as demais, os jovens alunos também reconhecem os espaços ocupados por elas nos limites da sala de aula, não ultrapassando a linha de demarcação de um agrupamento que não seja o deles. Pareceu-nos que essa forma de organização compõe uma espécie de “tratado silencioso”, ou seja,

uma dinâmica que se estrutura sem que nenhum aluno precise discutir ou combinar tal fundamento (*Ibidem*, p. 91).

Desse modo, é preciso ter em mente que a dinâmica no espaço escolar se diferencia de qualquer outro espaço por envolver relações de poder e bem como relações de afinidade ou até de ausência desta. A escola é, portanto, um espaço que vai ganhando múltiplos significados. Por isso, Dayrell (2005, p. 91) afirma que “Migrar de uma turma para outra, trocar de amigos, aproximar-se mais de uns ou se afastar de outros, principalmente na escola, são situações comuns nas relações de sociabilidade dos jovens”. Essas relações podem ser percebidas no espaço escolar como um ciclo, pois possuem um início e um fim para os sujeitos que por ela passarão, mas a escola jamais deixará de ser a promotora de encontros.

Através de alguns estudos realizados por Dayrell (2010), foi possível observar que o processo de socialização na fase juvenil possui relação com as instituições e que é por isso que, ao analisar um fenômeno social, todas as variáveis devem ser levadas em consideração. Nesse sentido, a instituição escolar não deve ser deixada de lado, pois ela é quem permite os encontros do público de estudo.

A escola é uma instituição ímpar, que se diferencia das demais instituições, constituindo-se um local em que o encontro é estimulado e necessário para que o processo educativo seja realizado. A escola é o espaço da diferença, da liberdade, dos conflitos e da (re)construção cotidiana. Nas palavras de Dayrell:

Da infância à adolescência desses jovens, a escola tem um lugar muito importante na vida de todos, sendo o centro e o espaço privilegiado de encontro. O grupo é o da escola, os programas são realizados a partir daí as amizades e os conflitos são construídos tendo esse espaço como referência (DAYRELL, 2010, p. 17).

O referido autor também compreende os jovens como sujeitos socioculturais, pois busca compreendê-los “[...] na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 3). Essa perspectiva rompe com a ideia homogeneizante sobre os alunos, levando em consideração as suas singularidades, enquanto sujeitos com experiências espaço-temporais particulares, com culturas que podem se assemelhar, mas que são distintas entre si. De acordo com Reis e Dayrell, “cada indivíduo é fruto de uma série cada vez mais contingente e diversa de experiências de socialização” (REIS; DAYRELL, 2015, p. 4).

A educação e seus processos são frutos das relações sociais, pois “[...] verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas” (DAYRELL, 1996, p. 5). Essa formação refletirá de forma própria para cada sujeito. Apesar de suas realidades estarem geograficamente localizadas em um espaço que possui características semelhantes, os indivíduos possuem culturas, costumes e modos de vida que são próprios em cada realidade.

Ao abordar o papel da escola, Dayrell afirma que esta é constituída a partir de um projeto no qual os alunos fazem parte. No entanto, ela é caracterizada por ser polissêmica e essa polissemia faz com que seja apresentada e percebida de múltiplas formas, não somente pelos alunos, mas pelos professores, gestores escolares, funcionários e a própria família. Ao pensar no significado da escola, as respostas podem variar entre: “o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser ‘educado’; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos” (DAYRELL, 1996, p. 6).

Quando se trata da arquitetura da escola, o autor apresenta como a estrutura física pode influenciar no comportamento dos alunos, pois estes “[...] se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (*Ibidem*, p. 8). Nesse sentido, os espaços escolares, inicialmente criados com objetivos já definidos, passam a ser ressignificados de acordo com as relações que são estabelecidas entre os sujeitos. O corredor passa a ser o local de encontro entre os amigos, a arquibancada da quadra se torna o local em que os casais de namorados se encontram, as salas de aula no recreio permitem que os grupos de distintas turmas também possam se encontrar para socializar, mediante um interesse comum.

De acordo com Dayrell (2007, p. 1112): “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. Para o autor (1996, p. 8), “[...] essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro”. Contudo, esse significado atribuído à escola não parte somente dos alunos, mas dos professores e de todos os sujeitos que também vivem o espaço escolar, pois este espaço é constituído pelo coletivo, no qual as relações sociais e grupais são estabelecidas espacialmente e variam temporalmente. Em questão de minutos, aquele espaço pedagogicamente limitado a uma função passa a vivenciar novas trocas de relações entre os sujeitos.

O tempo do cotidiano escolar é curto, o que limita também as possibilidades de expansão da troca de experiências. Bem como nos diz Dayrell (*Ibidem*, p. 9), “[...] na medida em que a escola não incentiva o encontro, ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão”. Apesar da afirmativa apresentada pelo autor, a escola é uma incentivadora e estimuladora de encontros, principalmente para os indivíduos que vivem distantes uns dos outros, como ocorre no espaço rural. Nesses encontros, novas culturas são criadas a partir das ações autônomas dos sujeitos, o que gera um novo cotidiano com base em estruturas e regimes já pré-estabelecidos. Mesmo em tempos curtos, os encontros, em uma realidade não pandêmica, ocorriam cotidianamente.

A esse respeito, Dayrell afirma que a sociabilidade é constituída de pares, pois cria-se o eu e o nós. Através dela é possível extrair e definir os amigos que são mais próximos e os que são mais distantes. Nesse sentido, a sociabilidade:

[...] tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Para além das relações de afinidade, quando se trata do público juvenil, a sociabilidade envolve outros fatores. Como nos diz Baecher (1995, p. 79), “[...] observa-se uma presença mais marcante de amigos durante a juventude, de colegas durante a idade madura, dos parentes durante a velhice”. Nesse sentido, Dayrell complementa explicando que “[...] a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Quando analisamos a presença do público jovem no ambiente escolar, sabemos que suas experiências e trajetórias de vida irão se fixar e fazer parte daquele espaço – o qual terá seu cotidiano representado por relações de afinidade, de impulsos, de conflito, de ações coletivas ou não, de apropriação das normas ou de ações de rebeldia, de relações de pertencimento ou de opressão, entre outros. Nesse sentido, percebe-se que é um cotidiano com diversas representações e singularidades, que serão representadas pela cultura escolar, por muitos já conhecida.

A escola é um espaço sociocultural que promove o contato de sujeitos que se encontram no dia a dia, criando a possibilidade de formação de coletivos, de afirmações identitárias, de conflitos entre grupos distintos ou dentro do próprio grupo, bem como a formação cultural e crítica, além da formação cidadã. Porém, com as escolas vazias durante a pandemia, os processos de socialização e sociabilidade se esvaziaram nesses espaços, o que demandou dos jovens a busca por outras formas de se relacionarem.

Se extrapolarmos os muros da escola, analisando outros ambientes nos quais os jovens vivem ou frequentam, iremos perceber outras relações entre eles. Segundo Dayrell (2007), os lugares em que os jovens vivem são espaços de interações afetivas, simbólicas e repletas de sentidos. Diante dessas características, nos interessa compreender a sociabilidade em contextos em que o cotidiano foi transformado e o contato *face to face* foi modificado, especialmente através da mediação das TDIC. A próxima seção deste capítulo discutirá este aspecto de investigação com maior profundidade.

2.3 A sociabilidade escolar mediada pelo uso das TDIC

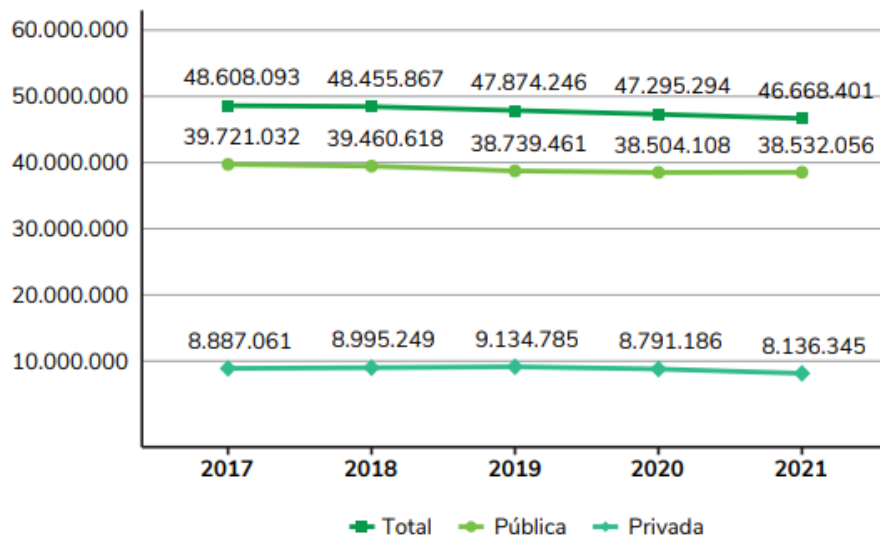
Como vimos, a relação humana é uma parte constitutiva do ambiente escolar, pois são diversos os momentos de encontros e desencontros representados nesse ambiente. Na relação professor e aluno, ela pode se dar através ou não de afinidades e da possibilidade de existir prazer e satisfação em estar em contato com o outro. As relações entre os sujeitos no ambiente escolar iniciam desde o horário de entrada na escola até o sair dela, mas também inclui as relações externas ao horário de aula, as quais propiciam interação entre os sujeitos, permitindo a criação de vínculos de sociabilidade.

A sociabilidade pode ser compreendida através das relações constituídas por distintos interesses em suas rotinas escolares. As escolas são vistas como espaços sociais, indo além das atividades cotidianas que ali são realizadas. Além dos planejamentos e supervisões, também são produtos de convenções sociais e históricas, reproduzidas nas rotinas escolares (TARDIF; LESSARD, 2009).

Arruda (2020) afirma que manter distantes os profissionais e os sujeitos que frequentam a escola contribui para o seu enfraquecimento, bem como para a desvalorização da educação e com os cortes de gastos. Entretanto, cumpre ressaltar que, apesar das limitações conferidas, o ERE teve um importante papel de fazer com que os estudantes mantivessem vínculo entre si e com os próprios professores, quando este era possível de acontecer de forma presencial.

Pensando no contexto do ERE, Leal (2020) afirma que os distintos perfis socioeconômicos, representados principalmente pelo difícil acesso a computadores e à internet, constituíram-se fatores negativos que incidiram fortemente sobre a evasão escolar, embora tenha ocorrido um bom trabalho de motivação dos professores com seus alunos. Também um outro cenário se desenhou nesse contexto: dados do INEP (Gráfico 3) demonstraram o aumento dos números de matrículas no setor público entre os anos de 2020 e 2021, ao passo que, no setor privado, ocorria a redução do número de matrículas no mesmo período de análise, assim demonstrando uma migração. De forma geral, no ano de 2021 houve cerca de 627 mil matrículas a menos, correspondendo a uma redução de 1,3% no total (INEP, 2021).

Gráfico 3 – Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino – Brasil – 2017-2021



Fonte: Deed/Inep (2021).

Apesar das alternativas para a continuidade do processo de ensino, como a construção de plataformas digitais, a criação de aplicativos e a elaboração dos PETs (tanto digitais quanto físicos), essas medidas não foram suficientes para fazer com que os alunos mantivessem contato com seus professores. Segundo Leão, Oliveira e Mandú, “[...] outra problemática que pode ser observada ao analisar a prática do ensino por intermédio das TDIC é a falta de interação entre alunos e professores” (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020, p. 6).

Castells (1999) afirma que as transformações tecnológicas e econômicas frequentemente introduzem mudanças no nosso padrão de sociabilidade. As TDIC, nessa

perspectiva, podem ser compreendidas como mediadoras do processo de sociabilidade entre o aluno que vive no meio campesino com seu (sua) professor (a), que reside no meio urbano e também com seus colegas da turma.

Para compreender os processos de mediação técnica da sociabilidade no espaço escolar, recorreremos, como referência teórica, ao pensador francês Bruno Latour, conhecido por ter desenvolvido a Teoria Ator-Rede e o conceito de mediação técnica, além das diferenças entre mediadores e intermediários nas relações entre humanos e objetos. O autor privilegia discussões voltadas sobre a interação entre o discurso científico, a sociedade e a tecnologia.

Latour (2012) compreende que os mediadores são aqueles elementos que causam mudanças, transformam, modificam a rede. O referido autor também aborda o conceito de intermediário, que difere de mediador. Um intermediário transporta significado sem causar transformações (LATOURE, 2012); ao passo que o conceito de mediação técnica pode ser entendido como a ação técnica, que nos permite mobilizar significados durante as interações, e o que conseguimos fazer com nossas humildes habilidades sociais (LATOURE, 1994).

Nesse sentido, Santaella e Cardoso (2015, p. 168) apontam que, para Latour, “[...] o conceito de mediação técnica exige que o social seja visto como produto de uma associação entre atores humanos e não humanos funcionalmente simétricos”. Essa simetria está relacionada com a questão de que, ao mesmo tempo em que o homem cria a técnica, a técnica também cria o homem; é uma simetria de direitos entre homem e técnica. A mediação pode, portanto, ser entendida como o produto de uma associação.

Quando o ser humano se relaciona com um objeto, ambos passam por mudanças e já não são mais os mesmos. Santaella e Cardoso (2015) afirmam que Bruno Latour rejeita tanto o determinismo da técnica sobre o ser humano quanto o determinismo humano sobre a técnica. Nesse sentido, Latour desenvolve o conceito de *actante*, ao se referir às relações entre sujeito e objeto: uma significação da ação da associação, que permite a combinação de diversos *actantes*, como homens, armas, facas (SANTAELLA; CARDOSO, 2015), indivíduos, celular, internet, escola, entre outros.

Quando se refere às relações humanas, Latour (1994) afirma que nenhuma ação não mediada é considerada possível, pois estamos inseridos em uma rede sociotécnica, portanto, cada ação humana também é considerada uma rede sociotécnica. Com relação às técnicas, elas são consideradas sociais porque foram socialmente construídas, porém, não podem ser consideradas meio e fim de qualquer relação social, mas mediadoras nessas relações.

À medida que temos acesso às TDIC, nos tornamos pessoas diferentes, assim como as TDIC se tornam outras à medida que as acessamos. Podemos utilizá-las de diversas maneiras, isto é, existem possibilidades que potencializam os usos desses recursos. Uma TDIC isolada é apenas uma TDIC. Quando o homem se apropria da mesma e passa a utilizá-la, ela se torna um mediador que permite realizar, dentre outras ações, a comunicação com outros sujeitos. Por isso, de acordo com Latour, “[...] mesmo as técnicas mais simples são sociotécnicas; mesmo neste nível primitivo de significado, as formas de organização são inseparáveis dos procedimentos técnicos” (LATOURE, 1994, p. 27).

Para abordar a questão da mediação técnica, Latour (1994) utiliza o exemplo da arma de fogo para exemplificar polarização entre homem e máquina, e como ambos se modificam a partir do momento em que caminham juntos. O filósofo francês recusa o determinismo da técnica sobre o humano e o determinismo humano sobre a técnica. Em campanhas de desarmamento, geralmente escutamos a argumentação de que armas matam pessoas, em que observamos um determinismo tecnológico, pois parece dar poder somente à técnica. Por outro lado, em campanhas a favor do armamento, ouve-se que pessoas matam pessoas, não as armas. Nesta última, é observado um determinismo humanístico, pois responsabiliza-se somente o homem, dando-lhe o poder.

Diante do exemplo da arma de fogo desenvolvido por Latour (1994), é possível percebermos que homens e armas mudam a partir do momento em que humanos estão com armas. Ocorre uma mediação técnica, uma simetria de poder entre homens e armas, tendo em vista que o homem com uma arma na mão denota poder ao sujeito, enquanto que a arma na mão de um homem transfere o poder ao objeto, o que seria diferente se a arma estivesse guardada na gaveta (SANTAELLA; CARDOSO, 2015). A mediação, nesse sentido, é vista como um compartilhamento de responsabilidade entre os vários *actantes*, neste caso, os homens e as armas.

Diante desse exemplo, as TDIC podem ser caracterizadas como mediadoras de uma rede sociotécnica, que é considerada uma rede de atores humanos e não humanos que interagem para produzir algo (LATOURE, 1994). As relações entre humanos e objetos ocorrem num tempo e espaço, e vivenciam as influências causadas por essas variáveis. As TDIC, portanto, podem ser consideradas mediadoras sociotécnicas do processo de sociabilidade e de ensino.

Diante da concepção de mediadores e intermediários, podemos concluir que os mediadores também podem estar relacionados com o processo de *sociação* de Simmel (2006), tanto em relações de interação quanto de sociabilidade. Se os intermediários não causam

mudanças, não podemos encaixá-los nas relações humanas, tendo em vista que, todas as vezes que entramos em contato com outros indivíduos, já não somos mais os mesmos, pois toda relação causa mudanças no outro e do outro sobre nós. De acordo com Latour, “nós somos animais sociotécnicos, e cada interação humana é sociotécnica. Nunca nos limitamos a laços sociais. Nunca nos deparamos com objetos” (LATOURE, 1994, p. 30).

De acordo com Marinho e Lobato (2008), as TDIC têm como instrumentos principais a internet e o computador. Elas vão além de ser meros instrumentos: são mediadoras do processo pedagógico de ensino, pois possuem o papel de proporcionar influências mais diversas possíveis na continuidade e permanência do processo de ensino durante a pandemia da Covid-19. Sobre isso, Arruda (2020) afirma que a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação apresenta opções e possibilidades distintas de emergências pandêmicas do passado, permitindo contato virtual entre os indivíduos. Para Santos (1994), essa condição só é possível devido à constituição do meio técnico-científico informacional, em que no território se inserem a ciência, a tecnologia e a informação.

A sociedade na qual estamos inseridos possui uma forma diferenciada de acesso à informação quando comparada com as sociedades do início do século XX. Há alguns anos, as pessoas saíam na rua ou ficavam nas janelas de suas casas para se informar e ter acesso aos acontecimentos ao redor do mundo e aos assuntos mais próximos às suas realidades. Além disso, contava-se também com o envio de cartas e até jornais impressos como formas de comunicação. Segundo Kenski (2003), é possível observar que, contemporaneamente, o acesso a essas informações se dá através das telas da televisão, do computador e do celular, entre outros.

Para a autora supracitada, as tecnologias são vistas como geradoras de oportunidades para alcançar a sabedoria e proporcionar oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos. Quando as mesmas são acessíveis e universalizadas, se tornam mediadoras do processo do ensino; no entanto, quando não democratizadas, tornam o processo de ensino excludente (KENSKI, 2003).

Quando pensamos nas tecnologias de acesso à internet, temos um contexto de desigualdade no território brasileiro. O difícil acesso e uso da internet em áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforça as diferenças de vulnerabilidades sociais, fazendo com que os sujeitos sejam excluídos ou vivam precariamente a inclusão digital (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Juntamente com os avanços das tecnologias, também ocorre o processo de exclusão digital que, segundo Lucas (2002), envolve a existência de barreiras

socioeconômicas entre indivíduos e regiões geográficas, simbolizadas pela desigualdade de acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação representadas pela internet.

Outros autores, porém, apresentam as TDIC como mitigadoras dessas desigualdades. Nesse sentido, Araújo e Jorge (2015) afirmam que as tecnologias surgem como ferramentas capazes de fazer com que a educação atinja regiões periféricas, tornando-se agentes catalisadores do desenvolvimento humano social. Arruda (2020) corrobora essa perspectiva, mas acrescenta que é preciso implementar políticas de acesso e universalização à internet.

Quando se associa o uso e a presença das TDIC no meio rural, temos a ideia de que este é um espaço totalmente privado das mesmas, principalmente no que se refere à presença de internet nos domicílios. No entanto, o campo é um espaço diverso: ao mesmo tempo em que temos o campo das roças, da diversidade do plantio, da agricultura familiar, temos também o campo que se utiliza diferentes tecnologias para produzir, incluindo-se, aí, a internet e os celulares digitais (MANFROI; NOAL, 2020).

O meio rural é um espaço de diferentes realidades, e por isso não pode ser caracterizado como um espaço homogêneo. Em grandes estados produtores de produtos de exportação, a exemplo do Mato Grosso, em que o agronegócio se faz fortemente presente, o rural apresenta mudanças significativas ocorridas nos últimos anos, em que deixou de ser um espaço isolado e passou a fazer parte das redes de comunicação. Sobre esses novos cenários, Redin *et al.* comentam:

Pode-se caracterizar a urbanização do rural como um processo alicerçado nas transformações das condições de transporte e comunicação, as quais rompem com o isolamento que tradicionalmente assolava as comunidades do campo. Estas novas possibilidades aproximam o rural do urbano, facilitando o acesso da sociedade rural aos produtos e serviços ofertados na cidade, enquanto melhoram significativamente a infraestrutura (energia elétrica, redes de abastecimento de água, telefonia, condições viárias) e os serviços públicos (saúde, educação) disponíveis no campo. Se somarmos a este processo a aglutinação da população em pequenas vilas e redutos urbanos, recentemente emancipados politicamente, temos um contexto em que muda significativamente o modo de vida rural (REDIN *et al.*, 2013, p. 227).

Novos modos de vida rural têm contado com a presença das TDIC, e seus usos podem estar atrelados também às relações sociais, interferindo na dinâmica do encontro, da interação e da sociabilidade dos sujeitos. As TDICs permitem uma nova reconfiguração das relações, as quais não substituem as presenciais, mas se tornam mediadoras sociotécnicas desta nova forma de se relacionar. Segundo Redin *et al.* (2013), é possível perceber uma sociabilidade

que afeta toda a população rural, principalmente os jovens rurais, que se relacionam com o cotidiano local e também com a sociedade globalizada.

Vale ressaltar que as novas formas de se relacionar com o outro não foram substituídas pelas relações tradicionais de sociabilidade. No distrito do Careço⁶, município de Ervália, onde se situa a escola lócus desta pesquisa, os jogos de futebol acontecem todos os domingos e as festas religiosas atraem a comunidade, assim como os eventos escolares. Essas festividades deixaram de acontecer durante o auge da pandemia, e, em seu lugar, as TDIC surgiram como possibilidade de relacionar e interagir, possibilitando novas formas de sociabilidade, como as ocorridas no âmbito escolar com a implementação do ERE.

Ao redor do mundo, países como a China promoveram uma rede de investimento em empresas de tecnologia para disponibilizar acesso a conteúdos e plataformas de comunicação (ARRUDA, 2020). Esse exemplo de parceria permitiu a continuidade dos estudos enquanto o distanciamento, o isolamento social e a quarentena forem medidas preventivas durante a vivência de uma calamidade pública causada pelo vírus Sars-CoV-2.

Araújo e Jorge (2015), em contexto anterior à pandemia do coronavírus, afirmam que a Educação a Distância destinada ao meio rural deveria conter uma maior flexibilidade, considerando-se a realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos camponeses e seus horários de trabalho, já que a realidade do campo é marcada pela jornada de trabalho, que costuma iniciar cedo pela manhã, e que as rotinas são árduas e envolvem os sete dias da semana. Na escola que é cenário desta pesquisa, temos a comunidade do Careço – um distrito rural composto de particularidades – a qual é constituída de alunos que vivem da agricultura familiar, especialmente da colheita do café, que é realizada entre os meses de abril e agosto. Muitos alunos ajudam seus pais na época da colheita, dedicando-se ao trabalho nos momentos em que as aulas acontecem.

Arruda (2021), ao discutir a perspectiva de alunos e familiares de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental sobre o ERE durante o ano de 2021, concluiu que a socialização e a sociabilidade das crianças parecem ter sido prejudicadas, pois é através do contato presencial que esses sujeitos se desenvolvem no âmbito cognitivo, afetivo e social. Todavia, o autor concluiu que a mediação realizada pelas plataformas digitais cumpriu um importante papel para diminuir o impacto negativo da ausência do contato físico vivenciado.

Diante disso, no quarto capítulo buscamos observar se a sociabilidade escolar foi modificada, compreendendo a realidade em que os alunos da EEDFDC estão imersos. Além

⁶ Local em que a escola fica localizada.

disso, procuramos investigar a sociabilidade mediada pelas TDIC dos estudantes e os usos dessas ferramentas durante o Ensino Remoto. O cenário atípico nos permite problematizar a questão do acesso à internet no território brasileiro e as mudanças que o meio educacional tem vivenciado. Para atingir esses objetivos, descrevemos, a seguir, no capítulo terceiro, a metodologia utilizada e os caminhos percorridos para a averiguação da proposta investigativa.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, pois buscou responder a questões que são particulares, assim como compreender a realidade em que os sujeitos estão inseridos, por meio da interação entre a pesquisadora e o fenômeno estudado (MINAYO, 2019).

A pesquisa é considerada um estudo de caso, pois é um estudo direcionado à implantação do ERE em uma única escola, de maneira aprofundada. Segundo Ludke e André (1986, p. 17), “o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Através desta abordagem, há possibilidades de os trabalhos finais apresentarem semelhanças entre si, porém, os casos sempre serão particulares a cada realidade de estudo, pois “[...] o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

As autoras supracitadas, ao apontarem sete características desse tipo de pesquisa, afirmam que o estudo de caso: i) visa às descobertas, pois mesmo que o pesquisador parta de pressupostos teóricos na realização de sua pesquisa, sempre há possibilidades de acrescentar novos elementos; ii) envolve a interpretação de determinado contexto, ou seja, para compreender melhor o objeto de estudo, é necessário levar em consideração o contexto em que o mesmo está imerso para entender as influências que são causadas por ele; iii) busca retratar a realidade de estudo de forma abrangente e profunda; iv) possibilita uma variedade de fontes de informação, pois há possibilidade de trabalhar com diversos dados e informações, possibilitando relações entre eles; v) permite que, por meio dos estudos de caso, possa fazer generalizações; vi) permite representar diferentes perspectivas sobre a mesma situação, principalmente em estudos que tiveram distintos resultados; e vii) utiliza uma linguagem mais acessível, sendo representado de diversas formas através dos relatos escritos.

O instrumento utilizado na coleta dos dados deste estudo de caso foram as entrevistas semiestruturadas, que contaram com um roteiro que permitiu conduzir a conversa com liberdade de intervir por meio de questionamentos relevantes. Elas foram realizadas através da plataforma *Google Meet*, e envolveram questões acerca do ERE e suas particularidades, voltadas para aspectos sobre a sociabilidade na realidade em que os jovens que estudam na EEDFDC estão inseridos (APÊNDICE 1).

O roteiro das entrevistas abarcou questões envolvendo o perfil dos estudantes, acesso e conexão à internet e dispositivos móveis utilizados e locais de estudo, modos de sociabilidade dos estudantes com os professores e colegas, incentivos à continuidade dos estudos,

percepções sobre a escola e o ERE (em relação com o ensino presencial), e acesso e realização dos PET.

Antes que ocorressem as entrevistas, o plano de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV, para que as análises necessárias com relação à preservação dos princípios éticos e dos direitos dos envolvidos na pesquisa fossem feitas na direção de que todos os aspectos fossem resguardados.

Após liberação do estudo pelo CEP da UFV, no mês de abril do ano de 2021, foi feito contato com a vice-gestora da escola, para que indicasse os alunos que se enquadravam no perfil da pesquisa. Então, fui inserida nos grupos de *WhatsApp* de cada turma e, assim, realizei uma abordagem inicial, enviando mensagens de convites nesses grupos de alunos. Alguns confirmaram por mensagem no próprio meio de envio o interesse em dar entrevista, mas outros me enviaram mensagens no *chat* privado para confirmar a participação. Naquele momento, oito alunos mostraram interesse inicial em participar.

Para completar o número de entrevistados, entrei em contato individual com os alunos, seguindo a lista de contatos no grupo do *WhatsApp*. Não houve outro critério de seleção além desse. À medida que os alunos me confirmavam a participação voluntária na pesquisa, eu fazia o agendamento das entrevistas. A única turma em que tive dificuldade de obter contato foi o terceiro ano da EJA, pois nesta não havia grupo de *WhatsApp*. A alternativa, então, foi seguir a lista de presença da turma e contatar os estudantes pelo *Facebook*. Esta foi uma tarefa difícil de realizar, pois muitos demoravam a responder e outros não tinham essa rede social.

Após o agendamento das entrevistas com os alunos, informei alguns procedimentos básicos para adiantá-los de como seria o processo. Assim, expliquei que as entrevistas seriam realizadas através da plataforma *Google Meet*, e que próximo ao horário de realização da mesma eu os enviaria um *link* para acessarem. Além disso, mencionei que nas entrevistas haveria um roteiro de perguntas a serem respondidas.

Uma das entrevistadas solicitou que eu enviasse as perguntas com antecedência. A solicitação da entrevistada foi atendida, tendo em vista a necessidade de adotar uma postura mais flexível com relação às estratégias de abordagem e de realização das entrevistas, já prejudicadas pela não interação presencial. Em específico, esta entrevista foi um dado importante para minha pesquisa, pois se tratava de uma estudante que habita a área urbana do município de Ervália e que passou a ter internet em sua residência depois que o ERE se iniciou.

Inicialmente, a pesquisa contava com dezoito entrevistados, porém, o número foi reduzido, uma vez que excluímos das entrevistas os alunos do Curso Normal Superior, pois o

objetivo era entrevistar os alunos que tivessem acesso aos instrumentos pedagógicos fornecidos pela SEE-MG e a referida turma continha material próprio, confeccionado pelos professores. Após os primeiros contatos via *WhatsApp* e, depois, por *Facebook*, obtivemos um total de dezesseis participantes, com idade entre 11 a 20 anos, matriculados e dando sequência às atividades da EEDFDC durante o período do ERE.

Para sistematizar alguns elementos do perfil dos estudantes entrevistados⁷, foi elaborado, durante a análise, um quadro-síntese com os seguintes descritores: nome, série, sexo, idade, local de residência, posse de internet em casa antes e durante o ERE. Os dados desse quadro serão apresentados e discutidos no quarto capítulo.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e tiveram uma duração média de quinze minutos. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de abril, maio e junho do ano de 2021. Uma das entrevistas foi descartada, pois o entrevistado estava matriculado, porém, não estava realizando as atividades do PET. Um dos motivos apontado pelo entrevistado foi o fato de estar trabalhando, o que dificultava a rotina de estudos. Mediante essa situação, ele foi considerado um aluno evadido.

Durante a realização da entrevista foi enviado, através do *chat* do *Google Meet*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aqueles que possuíam mais de 18 anos. Para os menores de 18 anos, enviamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os responsáveis, em linguagem acessível. Salientamos que foram tomadas as medidas necessárias de forma que os entrevistados fossem resguardados, respeitando todos os valores éticos da pesquisa, e por isso utilizamos nomes fictícios para falar sobre os entrevistados.

Os entrevistados foram divididos em dois grupos, com alunos que estudavam do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano médio da EJA. Um grupo foi composto por alunos que sempre tiveram acesso à internet em sua residência e o outro grupo por estudantes que adquiriram um plano de internet depois que o ERE iniciou. Esse critério contribuiu para que pudéssemos compreender as táticas utilizadas pelos alunos que começaram a ter internet em sua residência depois que o ERE tinha sido implantado.

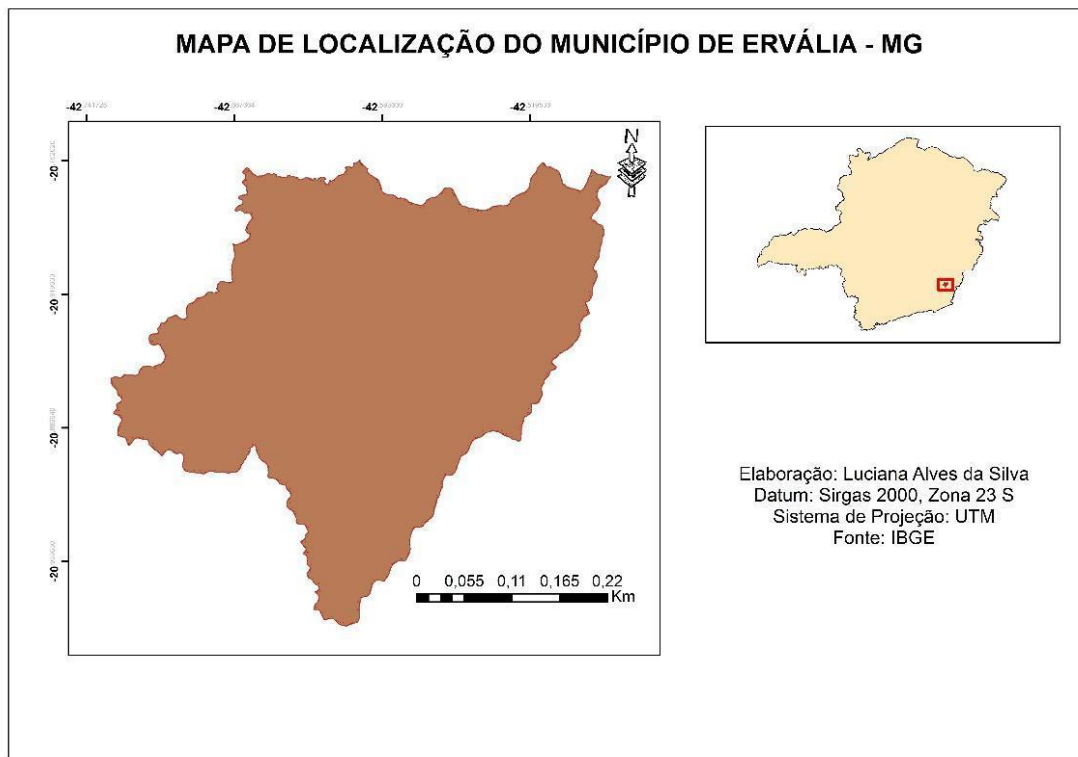
Diante da apresentação das características metodológicas desenvolvidas nesta pesquisa, apresentamos, na próxima parte deste capítulo, o local de estudo em que a EEDFDC está localizada e algumas de suas características, bem como alguns dados que permitem maior compreensão desse espaço.

⁷ As idades dos estudantes possuem essa variação pois abrange alunos do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Médio da EJA.

3.1 Caracterização do local de estudo

Segundo os dados do IBGE (2022), o município de Ervália está inserido na microrregião de Viçosa e na mesorregião da Zona da Mata Mineira, fazendo parte do estado de Minas Gerais (Figura 4). Ervália possui uma população estimada de 19.019 habitantes e, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, sua população urbana era de 53%, enquanto que a população rural, de 47%. A população rural está distribuída nos seguintes distritos do município: Santa Cruz dos Godinhos, Ventania, Turvão, Casca, Santa Terezinha, Dom Viçoso (Gramma), São Francisco das Chagas (Careço), entre outros.

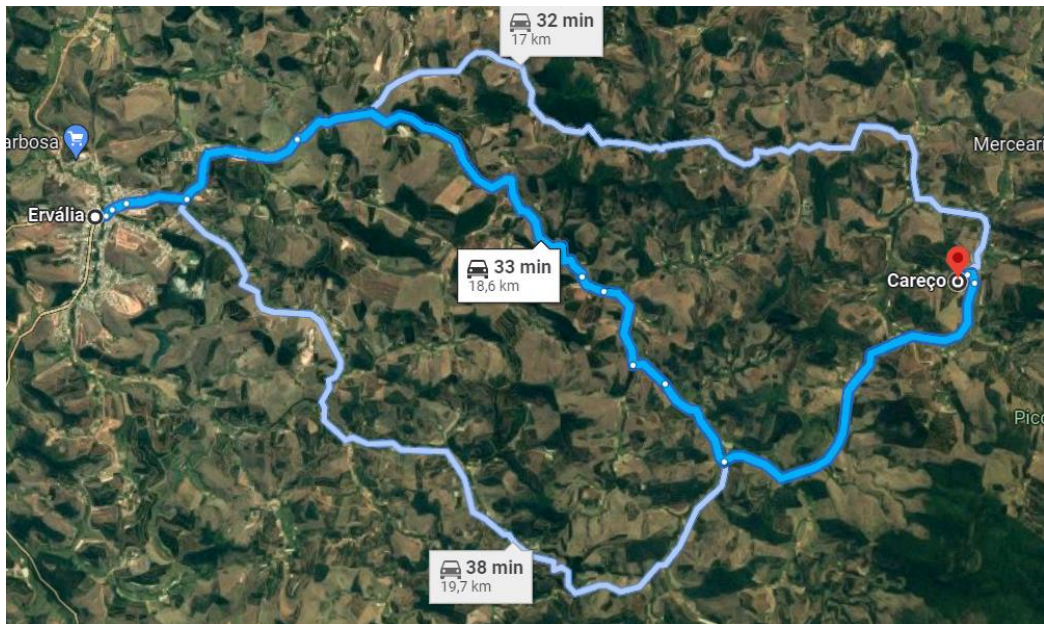
Figura 4 – Localização do município de Ervália



Fonte: Autora (2022).

Como o território brasileiro possui em torno de 178,370 escolas de Educação Básica (INEP, 2021), é necessário contextualizar a que se faz presente nesta pesquisa, afinal, cada escola possui sujeitos e espaços sociais que lhe são únicos. A Escola Estadual Dom Francisco das Chagas está localizada na área rural do município de Ervália, em uma comunidade denominada “São Francisco das Chagas”, popularmente conhecida como “Careço” (FERREIRA, 2019). Essa comunidade possui uma distância aproximada de dezoito quilômetros da área urbana do município de Ervália (Figura 5).

Figura 5 – Trajeto da área central do município de Ervália ao distrito do Careço



Fonte: Google Maps.

A EEDFDC foi criada no dia cinco de maio de 1965. Segundo Ferreira (2019), ex-diretora da escola, a mesma é considerada uma escola do campo, pois atende um público majoritariamente campesino. O acesso à escola pelos alunos e professores se dá por uma estrada de terra, que em tempos de estiagem vivencia o enfrentamento de poeiras, e, nos momentos de chuva, a lama (FERREIRA, 2019). Dependendo da intensidade da chuva, a estrada fica intransitável. O transporte é fornecido pela rede municipal e atende cada turno escolar. Segundo os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de 2019, 70,8% dos alunos utilizavam o transporte escolar e 95,7% dos estudantes residiam na zona rural do município de Ervália. A porcentagem de estudantes que residia no território em que a escola está inserida era de 54%.

A EEDFDC faz parte da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, pertencendo à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ubá. No ano de 2020, a escola contava com 416 alunos e possuía cerca de 29 docentes. Atualmente, a escola oferta o Ensino Fundamental II (Anos Finais, 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Além disso, possui a modalidade da Educação Infantil (Pré-escola) e o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais, 1º ao 5º ano), que é de responsabilidade da prefeitura do município de Ervália, a qual se utiliza das salas de aula da EEDFDC. O horário das aulas do turno da manhã se inicia às 7 horas e vai até às 11h30min, e o turno da tarde inicia-se às 12h30min até às 16h45min. Nos anos de 2020 e

2021 houve a oferta do Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e o curso Normal Nível Médio.

O prédio da escola possui oito salas de aula, que são distribuídas em três pavimentos térreos. No turno da manhã, seis salas são destinadas às aulas do sétimo ao nono ano do Ensino Fundamental II e às turmas do Ensino Médio. No turno da tarde, sete salas são distribuídas entre as turmas do Pré-Escolar, do Ensino Fundamental I e para a turma do sexto ano do Ensino Fundamental II. A escola ainda conta com uma biblioteca, com o laboratório de informática, alguns com acesso à internet, e, além disso, conta com uma quadra poliesportiva que é cedida à escola, mas pertence à prefeitura (FERREIRA, 2019). Também possui cantina e despensa, refeitório, pátio, sala de supervisão, uma sala de secretaria, que é conjugada com a diretoria e uma sala de professores (Figura 6). A escola ainda conta com internet de banda larga, que é de acesso livre aos alunos e professores.

Figura 6 – Entrada da Escola Estadual Dom Francisco das Chagas



Fonte: Autora (2020).

Segundo Ferreira (2019), a comunidade do Careço tem sua economia baseada nas atividades agrícolas e agropecuárias, com predominância da produção café. Além disso, possui comércios, igrejas e um Programa Saúde da Família (PSF). O distrito possui duas praças e uma quadra poliesportiva, que é utilizada pelos moradores. Com relação às opções de entretenimento da comunidade, elas estão relacionadas com os eventos promovidos pela escola, sendo este um dos motivos que leva à participação da comunidade local (FERREIRA, 2019).

Algumas informações que serão apresentadas a seguir foram retiradas do PPP da EEDFDC – documento elaborado pela equipe gestora, bem como pelas especialistas, docentes, representantes do colegiado, estudantes e seus responsáveis. Sobre a distribuição dos estudantes, a escola contou, no ano de 2018, com um público de 52,5% representado pelo gênero masculino e 47,5% representado pelo feminino. Sobre a cor/raça, ocorreu a seguinte distribuição: considerados brancos: 57,9%; pretos: 1,88%; pardos: 38,9%; amarelos e indígenas 0%; e não declarados: 1,34%.

Ao questionar os estudantes sobre a relação com a escola, foram obtidos os seguintes resultados: 40% acham a escola muito interessante; 30% acham interessante; 10% acham pouco interessante; e outros 10% não a consideram interessante. Esses dados são relevantes, pois influenciam nos resultados obtidos na construção desta pesquisa, principalmente na relação entre os alunos com seus colegas de turma e professores.

Quando questionados sobre a forma como se sentem valorizados pela escola, eles responderam que isso ocorre por meio da cultura trazida de casa e das ações em aproximar a escola da família. Com relação ao processo de acolhimento pela escola, os alunos mencionaram as reuniões, festas e conversas com a diretoria e supervisão pedagógica. Através das respostas, foi possível perceber a escola como locus de acolhimento dos estudantes e das famílias. Assim, em momentos de isolamento social, como os gerados pela pandemia do Covid-19, essa relação se modifica, corroborando o surgimento de novas relações existentes entre o público escolar.

Em seguida, apresentamos as etapas relacionadas ao processo de análise dos dados alcançados logo após a realização das entrevistas com os estudantes.

3.2 Análise dos dados

Para a realização da análise dos dados transcritos da entrevista foi utilizado o método de análise de conteúdo. Esse método é compreendido como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 3). Por meio desse recurso é possível ao pesquisador reinterpretar as mensagens e compreendê-las a partir de um nível que vai além de uma leitura (MORAES, 1999). Vale ressaltar que, nesta fase da pesquisa, foi utilizado como principal referência teórica o autor Roque Moraes (1999), que baseia seus estudos em Laurence Bardin.

As etapas seguidas nesta etapa do estudo foram baseadas em Moraes (1999), para o qual a análise do *corpus* obtido passa por cinco fases: preparo das informações, unitarização,

categorização, descrição e interpretação. Descreveremos, a seguir, como se dá essa análise, segundo as orientações do autor ora citado.

A primeira consiste em preparar as informações a serem analisadas, para que possam ser lidas e, posteriormente, decodificadas. Nesta etapa foi realizada a transcrição das entrevistas e a leitura exaustiva das mesmas. Além disso, foi construído um quadro-síntese com objetivo de contribuir com a organização e com preparo das informações.

Na segunda, denominada de unitarização, o pesquisador deve transformar o material lido em unidades de análises, pois é o elemento que posteriormente será submetido à classificação. Esse processo está relacionado com os problemas da pesquisa e seus objetivos, levando em consideração o material disponível para análise, que nesse caso são os eixos das entrevistas que foram extraídas. Com esse processo, foi possível a elaboração das unidades de análise.

Na terceira etapa, é realizada a categorização, que envolve o processo de agrupar os dados que possuem semelhanças entre si. Para definir as categorias de análise, agrupamos/condensamos as unidades de análise que possuíam partes comuns entre si utilizando o critério semântico para construir as categorias temáticas. As unidades de análise permitiram a formação de três categorias de análise, sendo elas: i) TDIC utilizadas para usos educacionais; ii) sociabilidade mediada pelas TDIC; iii) sociabilidade no ERE. Resumidamente, foi construído um quadro (Quadro 2) com informações relacionadas aos aspectos metodológicos percorridos durante a construção desta pesquisa e às categorias de análise produzidas através da metodologia aplicada, neste caso, a análise de conteúdo.

Quadro 2 – Resumo dos aspectos metodológicos e apresentação das categorias de análise

ABORDAGEM DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS		
Objetivos da pesquisa	Coleta dos dados	Categorias de análise criadas
1. Investigar os modos de acesso e usos educacionais das TDIC pelos estudantes do meio campesino durante o ERE	Aplicação de uma entrevista semiestruturada	TDIC utilizadas para usos educacionais
2. Analisar os modos de sociabilidade mediada pelas TDIC durante o ERE	Aplicação de uma entrevista semiestruturada	Sociabilidade mediada pelas TDIC

3. Discutir possíveis mudanças na sociabilidade dos estudantes camponeses durante o ERE	Aplicação de uma entrevista semiestruturada	Sociabilidade no ERE
-----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	----------------------

Fonte: Autora (2022).

Vale ressaltar que as categorias de análise foram criadas logo após a coleta dos dados, ou seja, não foram definidas *a priori*. O processo de elaboração das categorias de análise foi exaustivo e demandou uma revisão dos dados coletados em vários momentos.

Na quarta etapa, os pesquisadores devem realizar a descrição, pois, assim que as categorias são identificadas, é preciso comunicar o resultado do trabalho. A descrição é considerada o primeiro momento da comunicação. No momento em que as categorias de análise foram definidas, foi criado um texto síntese para cada categoria, apresentando algumas citações diretas das falas dos entrevistados como unidades de texto codificadas naquela categoria.

Na quinta etapa, a da interpretação, é preciso que seja realizado um movimento de procura de compreensão. Nessa etapa, a teoria será construída de acordo com os dados extraídos das categorias de análise. A abordagem utilizada será indutiva-constitutiva, na medida em que deve tomar os dados como ponto de partida, “[...] construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. [...] Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados” (MORAES, 1999, p. 10).

No próximo capítulo discutiremos sobre o perfil dos entrevistados. Essa discussão terá como base as informações extraídas através das entrevistas realizadas com os estudantes.

4 “NA ESCOLA ENCONTRAVA OS AMIGOS, CONVERSAVA...”

A construção deste capítulo se pauta em um dos objetivos centrais da construção desta pesquisa, que envolve as discussões das possíveis mudanças na sociabilidade dos estudantes camponeses durante o ERE e o papel das TDIC nesse contexto. Para isso, apresentamos, descrevemos e analisamos as respostas dos estudantes obtidas em processo de entrevista.

O capítulo foi dividido em quatro partes e, primeiramente, apresentamos o perfil dos estudantes entrevistados, para em seguida analisarmos os dados obtidos a partir das três categorias de análise produzidas *a posteriori*, quais sejam: TDIC utilizadas para usos educacionais; Sociabilidade mediada pelas TDIC; e Sociabilidade durante o ERE.

4.1 Perfil dos entrevistados

De acordo com as informações coletadas através das entrevistas feitas com os estudantes, foi possível construirmos um quadro resumido das informações que permitiram traçar o perfil dos entrevistados. Além do nome, da série em que estudavam, do sexo e da idade, o quadro conta com informações sobre o local de residência dos estudantes⁸ e sobre os que possuíam internet antes do ERE e logo após o ERE.

Quadro 3 – Resumo das informações recolhidas dos estudantes (nomes fictícios)

NOME	SÉRIE	SEXO	IDADE	LOCAL DE RESIDÊNCIA	POSSUÍA INTERNET EM CASA ANTES DO E.R.E	PASSOU A TER INTERNET EM CASA DEPOIS DO E.R.E
Izabel	6º ano	fem.	11	Pau mulato		x
Marcos	6º ano	masc.	11	Serra do Tabuleiro	x	
Luan	7º ano	masc.	12	Jatiboca do Meio		x
Tatiana	7º ano	fem.	12	Dom Viçoso	x	
Débora	8º ano	fem.	13	Pau mulato		x
Felipe	8º ano	masc.	13	Pau mulato	x	

⁸ Os locais de residência da maioria dos entrevistados são distritos rurais do município de Ervália. Apenas uma entrevistada reside na área urbana.

Iasmim	9º ano	fem.	13	Córrego dos Sapateiros	x	
Lorraine	9º ano	fem.	14	Área urbana de Ervália		x
Eduarda	1º ano	fem.	15	Córrego dos Ferreiras	x	
Jeferson	1º ano	masc.	15	Baixila		x
Lucas	2º ano	masc.	16	Serra do Tabuleiro	x	
Roberta	2º ano	fem.	16	Córrego dos Caetanos		x
Carol	3º ano	fem.	16	Careço		x
Juliana	3º ano	fem.	17	Careço	x	
Andreia	3º ano EJA	fem.	20	Serra dos Anteros		x
Tiago	3º ano EJA	masc.	20	Dom Viçoso	x	

Fonte: Autora (2021).

Dos entrevistados, dez eram meninas/mulheres, dentre as quais Andréia era a única mãe da amostra recolhida. A idade média dos estudantes foi de quatorze anos, lembrando que a variação da idade aconteceu devido ao público ser de anos escolares distintos. A maioria dos entrevistados é residente do campo, em distritos próximos à comunidade do Careço. Apenas uma entrevistada, Lorraine, residia na área urbana do município de Ervália.

Não foram entrevistados os alunos do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental I, pois, pela idade (de 0 a 10 anos), são considerados crianças, apesar de hoje haver uma flexibilidade conceitual da juventude. A juventude é uma categoria socialmente construída e não pode ser reduzida a uma definição etária ou idade cronológica. Segundo Dayrell e Carrano (2014), a categoria juventude é marcada por determinadas transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

Autores Dayrell e Carrano (2014) afirmam que as diferenças territoriais contribuem para diferentes modos de experimentar a juventude, portanto, devemos falar em juventudes, no plural. Ser jovem do meio rural é diferente do jovem da área urbana. No contexto desta pesquisa, devido ao regime de organização baseado na agricultura familiar, os jovens do Careço e dos distritos vizinhos possuem o hábito de ajudar os pais no trabalho desde a infância, portanto, esta se constitui uma juventude diferente daqueles que residem na área urbana do município de Ervália.

Segundo Ferreira (2019), um dos problemas relacionados à evasão escolar na escola

em estudo envolve ausências sazonais durante a colheita do café e casamento precoce de alunas. Nesse contexto, as juventudes constituídas são baseadas em relações sociais próprias, que as diferencia de outras juventudes, pois estão territorial e culturalmente associadas a um espaço e tempo específicos.

Na próxima parte desta pesquisa realizaremos discussões acerca das TDIC utilizadas para usos educacionais e abordaremos como foi a relação dos estudantes com essas tecnologias durante o ERE, apresentando algumas limitações enfrentadas durante esse período.

4.2 TDIC utilizadas para usos educacionais

Apesar de o campo ter passado por mudanças com relação ao processo de desenvolvimento tecnológico, esse fenômeno ocorreu de forma desigual pelo território brasileiro. Diante desta questão, é necessário apresentar a realidade da qualidade da internet que os alunos que estudam na EEDFDC possuíam no recorte temporal desta pesquisa e também conhecer as alternativas construídas pelos alunos que passaram a ter internet em casa logo após o início do ERE.

De acordo com os dados apresentados pelo CETIC.BR (2021), foi possível percebermos que o dispositivo mais utilizado no ano de 2020 e 2021 foi o celular. Ao entrevistar os estudantes da EEDFDC, foi constatado que o celular também foi a TDIC mais utilizada por eles para dar continuidade aos estudos, sendo representada por quatorze entrevistados (Quadro 4).

Quadro 4 – TDIC utilizadas pelos alunos da EEDFDC durante o ensino remoto

TDIC UTILIZADAS PARA OS ESTUDOS	
Celular	14
Tablet	1
Notebook	1
Não utiliza	1

Fonte: Autora (2022).

Conforme o quadro acima, Tiago não utilizou o celular para estudar e fez somente uso do PET. Tatiana utilizou o celular e o *tablet* ao mesmo tempo para estudar, mas este último em menor frequência. Eduarda utilizou apenas o *notebook* para estudo, e os demais entrevistados, exclusivamente o celular.

Os dados apresentados pelo CETIC.BR (2021) evidenciam o aumento do número de internet nos domicílios brasileiros a partir do ano de 2019 e 2020 – ano de início da pandemia da Covid-19 – principalmente do público rural. Assim como observado na construção desta pesquisa, metade dos entrevistados também passaram a ter internet no seu domicílio logo após o início da pandemia e a implantação do ERE – tanto os entrevistados da área urbana, (como foi o caso da Lorraine) quanto os entrevistados da área rural (como Izabel, Luan, Débora, Jeferson, Roberta, Carol e Andréia).

O aumento de internet nos domicílios no ano de 2020 foi por meio da banda larga como principal tipo de conexão (CETIC.BR, 2021). Dos entrevistados que passaram a ter internet de banda larga logo após implantação do ERE, temos: Izabel, Luan, Débora, Lorraine, Roberta, Carol e Andréia. Jeferson foi o único entrevistado que mencionou utilizar internet via rádio.

Outro dado recolhido através da pesquisa realizada pelo CETIC.BR (2021) envolve o número de domicílios com acesso à internet por compartilhamento com o vizinho, demonstrando o quão comum é esta prática no meio rural. O entrevistado Tiago, residente no distrito de Dom Viçoso (área rural do município de Ervália), foi o único que utilizou a internet emprestada pelo vizinho e a acessava em sua própria residência, contudo, afirmou que não a utilizava para fins educacionais. Nos dados da CETIC.BR (2021) foi possível verificar que a maioria dos indivíduos da área urbana quanto da área rural não realizaram atividades ou pesquisas escolares.

Também foi possível extrair alguns relatos sobre suas experiências com relação à qualidade da internet durante o ERE, os quais corroboraram as pesquisas que indicam a desigualdade de acesso à internet de qualidade no meio rural. Segue o relato do estudante Lucas:

Às vezes a aula on-line não leva muito em conta se você tem ou não uma internet boa, porque com a minha internet não consegui escutar professor nenhum. Hoje eu tô com uma internet bem mais ou menos, porque eu tô conseguindo escutar você falando, mas o meu professor de Educação Física, por exemplo, ele falava, ele ficava uns cinco minutos falando e eu não entendia nada. Sabe, eu entendi umas três quatro palavras, depois mais nada (Lucas, 16 anos, 2º ano).

Como visto da fala do Lucas, as aulas *on-line* acabam não sendo efetivas quando a internet não é de qualidade. Assim como retrata Branco e Neves, “[...] a realidade vivida nesses tempos de pandemia nos revela que para que todos os estudantes sejam contemplados

com o acesso ao ERE ou à EaD falta política pública e acesso aos meios e à rede” (BRANCO; NEVES, 2020, p. 20).

Ao questionar um dos entrevistados sobre o que ele achou do ERE, o mesmo o classificou como ruim, justificando sua resposta da seguinte forma: “É muito trabalhoso ter que ficar corrigindo as coisas virtualmente, porque, de vez em quando, a internet cai e fica ruim” (MARCOS, 11 anos, 6º ano).

Como já mencionado, não basta apenas ter acesso às TDIC: é preciso que a mesma forneça condições suficientes para que o processo de ensino não sofra interferências, principalmente para os alunos que necessitam de internet para a realização de suas atividades e para acompanhar as aulas *on-line*.

Através das entrevistas foi possível concluir que quatorze dos entrevistados afirmaram ter utilizado a internet Sunet; um deles utilizou a ErváliaNet (internet via rádio); e uma entrevistada utilizou a internet Companhianet – esta última mora na área urbana do município de Ervália. Vale ressaltar que os nomes das empresas apresentadas são fictícios.

A Sunet é uma internet de banda larga e fibra que atende à zona rural. Está localizada no município de Araponga, cidade vizinha de Ervália. Já a ErváliaNet é uma empresa de internet de fibra e via rádio que atende à zona rural do município de Ervália, mas cuja empresa está localizada no município vizinho de Canaã. Além disso, atende aos municípios de Araponga, São Miguel do Anta, Pedra do Anta e Cajuri. A Companhianet, por sua vez, chegou ao município de Ervália no ano de 2010, e, a partir do ano de 2021, passou a ofertar a fibra óptica na região, com planos de internet de até 200 mega. Sua sede está localizada no município de Muriaé, e está presente em mais de 30 localidades.

Todos os entrevistados possuem acesso à internet própria, em sua residência, com exceção do Tiago, que utiliza a internet do vizinho de forma solidária, embora ela também seja acessada em sua residência.

Como o público-alvo para a realização da entrevista envolvia dois grupos, um que possuía acesso à internet antes do ERE iniciar e outro que passou a ter internet em casa depois que ERE iniciou, foi relevante descobrir as formas e táticas que o último grupo desenvolveu para realizar as atividades remotas e ter acesso à internet.

A esse respeito, Certeau (1994) afirma que muitas práticas cotidianas são táticas, e que a diferença está no ato e na maneira de aproveitar cada ocasião. Pontuaremos, logo adiante, as táticas utilizadas pelos alunos para acessarem a internet no ERE, antes de tê-las em suas residências:

Luan: Fazia as atividades na casa do primo.

Izabel: Tinha que ir até o alto do pé de café para ter sinal do celular e acessar a internet, colocava crédito no celular (Figura 7).

Carol: Ia até a casa da madrinha para ter acesso às atividades escolares.

Débora: Antes de ter internet em casa, ia até a casa de sua madrinha.

Lorraine: Utilizava a internet dos familiares, dos tios (mora na zona urbana).

Jeferson: Antes de ter internet em casa, acessava a do vizinho.

Roberta: Acessava a internet na casa dos vizinhos ou do padrinho.

Andréia: Tinha que ir na *lan house* para fazer as atividades escolares.

Figura 7 – Imagem do local que Izabel tinha de ir para ter acesso à internet



Fonte: Izabel (2022).

A entrevistada Izabel mencionou, no ano de 2020, que combinava com sua professora um dia e horário da semana para entrar em contato com ela. O objetivo era sanar as dúvidas de exercícios e dos conteúdos. Para que esse encontro virtual acontecesse, Izabel tinha de subir um morro onde fica a plantação de café para ter acesso ao sinal de internet, além disso, tinha que colocar crédito no celular para ter internet.

Nesse contexto, chamamos a atenção para a aluna Rafaela, que, apesar de morar na área urbana do município de Ervália, foi um dos sujeitos entrevistados que não possuía

internet em sua residência antes do ERE iniciar. Desta forma, é possível perceber que a exclusão digital não é característica apenas do meio rural, pois as desigualdades socioeconômicas são características dos países periféricos do nosso sistema econômico vigente. De acordo com Lucas (2002), a exclusão digital deve ser objeto de política pública, uma vez que o acesso as TDICs se apresenta hoje como recurso indispensável para a educação. Portanto, na próxima seção será abordado o processo das sociabilidades mediado pelas TDICs nos momentos em que isso foi possível de acontecer, através das informações colhidas dos entrevistados.

4.3 Sociabilidades mediadas pelas TDICs durante o ERE

As relações sociais entre os sujeitos do meio escolar passaram, com o advento da pandemia do Sars-CoV-2, a ser mediadas pela presença das TDICs, as quais levaram à reconfiguração e ressignificação no processo de socialização que, através dos ambientes *on-line* e digitais, formaram novos ambientes de sociabilidade.

Através dos dados colhidos na entrevista, foi possível perceber que o contato dos entrevistados com os professores e colegas da turma se deu exclusivamente através do *WhatsApp*, ou seja, a TDIC de acesso foi o celular e a internet. Para os autores Redin *et al.*: “[...] a internet, é considerada a responsável pela revolução das redes em função de sua capacidade de promover interatividade entre os sujeitos, aproximando sentidos através da informação e mecanismos de sociabilidade, como o fazem as redes sociais” (REDIN *et al.*, 2013, p. 229).

A internet e o celular, por si só, não garantem a sociabilidade entre os indivíduos, pois é preciso que eles se apropriem e insiram esses recursos em seus cotidianos, de forma que possam causar transformações através de uma mediação sociotécnica entre os sujeitos envolvidos (LATOURE, 1994).

Neste estudo de caso, foi possível confirmarmos que o celular foi o dispositivo mais utilizado para usos educacionais e também manter contato com os colegas e professores. Nesse sentido, o celular foi um mediador sociotécnico (LATOURE, 1994) do processo de sociabilidade dos entrevistados da EEDFDC. Nesta condição, as tecnologias foram significativas mediadoras do processo de comunicação no contexto escolar, com destaque para os celulares *smartphones*.

Exemplificamos o que foi dito acima a partir da descrição de um dos momentos em que as tecnologias digitais foram mediadoras do processo de comunicação entre aluno e

professor. Uma das entrevistadas, a Izabel, afirmou que o contato com sua professora, no ano de 2020, era marcado e que elas se encontravam virtualmente, uma vez na semana, para tirar dúvidas através do *WhatsApp*: “No caso, lá no meio do café⁹, para eu tirar minhas dúvidas com ela” (Izabel, 11 anos, 6º ano).

Segue outro exemplo em que as TDICs foram utilizadas para o processo de comunicação. Ao questionar uma das entrevistadas se a mesma chegou a fazer alguma atividade na casa de algum colega da turma, ela respondeu da seguinte forma: “Não. Tipo assim, já fiz, mas assim por mensagem só, para tirar dúvida um do outro, mas assim, ir na casa não, e nem ligar” (Iasmim, 13 anos, 9º ano).

Redin *et al.* afirmam sobre a presença das tecnologias digitais no meio rural que esses recursos

[...] potencializam a comunicação e facilitam as trocas, de experiência, sobretudo, entre os jovens, que veem nela a possibilidade de sair para além de seus espaços geográfico e social, podendo fazer-se pertencer a diferentes redes, onde a organização social pode emergir como resultado de um processo de partilha de interesses e sentimentos de pertencimento (REDIN *et al.*, 2013, p. 230).

A comunicação dos sujeitos entrevistados, em específico nesta pesquisa, se deu através de interesses escolares, nos momentos em que procuraram os professores para sanar dúvidas, e contataram os colegas da turma para resolver alguma atividade. Esses momentos não podem ser considerados de sociabilidade, pois, de acordo com Simmel (2006), quando uma discussão se torna objetiva, ela não é mais sociável para que possamos considerar como sociabilidade; as conversas devem cativar os indivíduos, elas devem ser sociáveis. Ressaltamos, novamente, que outras relações sociais que vão além do espaço escolar e permitem a ocorrência da sociabilidade não foram exploradas nesta pesquisa.

Os momentos em que a sociabilidade foi mediada pelas TDIC através das falas dos entrevistados ocorreram principalmente através dos encontros virtuais nos sábados letivos. Nesses encontros, era possível perceber a satisfação dos indivíduos de estarem em contato um com outro, e este só foi possível para os alunos que possuíam acesso às TDIC. De acordo com Simmel (2006), a sociabilidade está relacionada com a satisfação de estar *sociado* com outro indivíduo. Esses encontros contaram com a mediação sociotécnica (LATOURET, 1994) das TDICs, assim permitindo a ocorrência da sociabilidade, tendo em vista que a comunicação

⁹ O meio do café que a entrevista afirma é o local em que há plantação de café. E esse cafezal era o único lugar que pegava o sinal da internet.

causou satisfação nesses momentos.

No que diz respeito à relação dos jovens rurais e ao acesso às redes, os autores Redin *et al.* abordam que:

O avanço do computador, dado a sua popularização e acessibilidade, além da adesão dos serviços de internet pelas famílias rurais inseriram uma nova forma de sociabilização entre os usuários. Os jovens rurais conectam-se a outros jovens, trocam contatos, combinam dias de lazer, encontro e jogos esportivos. Através das redes sociais, especialmente informam-se de fatos cotidianos, recebem informações da comunidade local e até de noticiários em termos mais amplos e globais (nacional e mundial). Compartilham e recebem informações, inserem sua visão de mundo e estão expostos a contrapontos. Dessa forma passam de sujeitos ocultos (*off-line*) a sujeitos visíveis (*on-line*) (REDIN *et al.*, 2013, p. 240).

Eduarda foi umas das entrevistadas que, através do ERE, conseguiu vivenciar momentos de sociabilidade através da mediação das TDICs. Ao ser questionada sobre o que gostou no ERE, ela mencionou as brincadeiras no grupo de *WhatsApp* com os professores e a interação com os colegas da turma. A sociabilidade ocorre desta forma, não importando se o contato é duradouro ou momentâneo, o importante é os indivíduos terem prazer no contato (SIMMEL, 2006). Consideramos que essa condição só foi possível porque Eduarda estava inserida no mundo das redes, podendo a estudante, portanto, ser considerada um sujeito visível (*on-line*) e não um sujeito oculto (*off-line*), pois não vivenciou o processo de exclusão digital (REDIN *et al.*, 2013).

As alternativas do ERE, implantadas durante a pandemia da Covid-19, foram ações temporárias que demandaram dos sujeitos um novo *modus operandi* de relações (ARRUDA, 2021). De acordo com os autores Redin *et al.* (2013), as novas tecnologias contemporâneas interferem no modo de vida rural, pois criam possibilidades de interação com a sociedade global. Novas interações e sociabilidades são criadas, dando novas formas às suas relações sociais.

Diante da concepção de mediação técnica de Latour (1994), as TDICs são consideradas mediadoras técnicas do processo de comunicação, *sociação* e sociabilidade dos estudantes, pois estamos nos referindo a uma relação simétrica entre *actantes*, que são representados pelo binômio homem-máquina, que neste caso de estudo são os estudantes e as suas TDICs, especialmente o celular *smartphone* e a internet.

Na próxima parte desta pesquisa, serão discutidas as representações da sociabilidade no ERE, a avaliação que os entrevistados fizeram sobre o ERE, os sentidos atribuídos à experiência deste período e as comparações que realizam sobre o ensino presencial e o ensino

remoto emergencial.

4.4 Representações da sociabilidade no ERE

O mundo todo vivenciou a necessidade de se isolar em sua própria casa para evitar a propagação de um vírus que possui alta taxa de transmissão. Nesse cenário, vários sentidos puderam ser experimentados. Esses sentidos fazem parte de um novo cotidiano, baseado na ocorrência de uma pandemia. Além dos sentidos, as formas de se relacionar com os outros foram modificadas, principalmente no meio escolar. Nesse contexto, através dos dados explorados, apresentamos os modos de *sociação* e sociabilidade entre os alunos entrevistados com seus professores e colegas da turma durante o ERE, bem como os sentidos atribuídos, experimentados e vividos pelos entrevistados. Assim, apresentaremos os pontos positivos e negativos do ERE, comparando com o ensino presencial.

No ensino presencial, o contato dos alunos com os professores ocorre todos os dias ou, no mínimo, uma vez por semana, variando de acordo com a disciplina. No ERE, esse contato tende a diminuir, levando em consideração que as dinâmicas que ocorrem fora do espaço escolar são constituídas de outras relações. Além disso, não há obrigatoriedade do contato frequente entre o aluno com seu professor.

No presente estudo, foi possível verificar uma mudança no processo de sociabilidade através da diminuição do contato da comunidade escolar. Dos dezesseis entrevistados, sete afirmaram que tiveram contato com seus professores durante o ensino remoto com uma frequência variável, entre um dia sim e outro não até algumas vezes por semana, como vimos no depoimento de Eduarda (17 anos, 3º ano): “Eu costumo participar, é mais ou menos uma vez por semana, por aí”. Outro entrevistado, o Felipe (13 anos, 8º ano), afirmou algo semelhante ao mencionar a TDIC que utilizou para realizar o contato: “Mais ou menos toda semana, pelo *WhatsApp*”.

Quatro entrevistados, Lucas, Carol, Débora e Roberta, afirmaram ter tido pouco contato com os professores e cinco afirmaram não ter contato com eles. Conforme Lorraine (14 anos, 9º ano), o contato com seus professores: “Foi razoável, não tenho muita frequência de procurar professores, não”. Nenhum dos entrevistados mencionou contato diário com seus professores.

O objetivo dos dados apresentados não foi mensurar a frequência do contato e, sim, compreender se houve mudanças na dinâmica da sociabilidade. Nesse âmbito, fazemos um apontamento com relação a um dos motivos que levou à falta de contato entre alunos e

professores na turma da EJA: a ausência de um grupo no *WhatsApp*, pois esta foi a única turma que não teve a formação de um grupo na referida rede social como iniciativa dos próprios alunos. Só foi possível saber dessa informação porque esta pesquisadora foi professora da referida turma e a vantagem de estar inserida na realidade de estudo me facilitou o acesso a este tipo de informação.

Se levarmos em consideração os motivos que levaram os alunos a entrar em contato especificamente com aquele colega de sala ou professor, podemos afirmar que alguns critérios foram levados em consideração, sendo um deles a afinidade, uma ação que partiu do livre arbítrio. Segundo Dayrell (2005), a livre escolha é uma das características da sociabilidade capaz de proporcionar a formação de novas amizades.

De acordo com os resultados apresentados, é notório que a sociabilidade entre os entrevistados com seus professores durante o ensino remoto sofreu modificações com diminuição do contato, tanto de forma presencial quanto de forma digital. Podemos salientar também a ausência de contato entre os entrevistados com o público escolar, e que novas rotinas foram construídas durante o cotidiano do ERE. Ademais, podemos presumir que, se ocorre a diminuição do contato de forma física e virtual, possivelmente ocorre diminuição da sociabilidade.

Com relação ao contato que os entrevistados tiveram com seus colegas da turma, os resultados são diferentes quando comparados com o contato com seus professores. Apenas um dos dezesseis entrevistados afirmou não possuir contato com os colegas da turma, a exemplo do Tiago, estudante da EJA e sem grupo de *WhatsApp* com a turma, quando mencionou não gostar muito de amizades.

Os demais entrevistados disseram possuir contato com os colegas, variando a frequência. Tatiana foi a única entrevistada que disse possuir contato diário com seus colegas da turma. Com relação ao pouco contato que os entrevistados possuíam com os colegas da turma, Carol (16 anos, 3º ano) afirmou: “A gente quase não tem, né. Com alguns eu ainda converso, pergunta alguma coisa, fala alguma coisa de trabalho, alguma coisa assim, mas é bem fraquinha. Acho que a maioria não tem muito acesso à internet ou eu não tenho o número deles”. Se há diminuição do contato entre os sujeitos, a ocorrência do processo de sociabilidade se torna limitada.

A sociabilidade não ocorre apenas com um sujeito isolado: ela se baseia na relação de troca, com interesses entre os sujeitos envolvidos. A esse respeito, Simmel (2006) afirma que o princípio da sociabilidade se dá através do máximo de valores sociáveis compatível com os valores recebidos, podendo ser a alegria, a vivacidade, entre outros. Diante dessa concepção,

percebemos o processo de sociabilidade entre o aluno Lucas com o seu professor de Português, pois, além de conversar com o mesmo sobre conteúdos relacionados à matéria que o professor leciona, o mesmo foi convidado para a sua festa de aniversário, uma conversa que envolve relações de prazer ao levar em consideração a companhia do professor em seu evento, caracterizado por um momento de alegria. Segue a fala do Lucas ao ser questionado como foi o contato com seu professor e os demais professores durante o ERE. “[...] Bem que meu professor de Português veio no meu aniversário há pouco tempo, mas, fora isso, eu não tenho contato com ele. Eu não consigo conversar com eles esses dias, tô sem tempo, tô trabalhando”.

Quando Lucas afirma que não possui contato com ele, o estudante se refere ao professor de Português, e usa como justificativa o fato de estar trabalhando. Vale lembrarmos que, no período em que as entrevistas ocorreram, Lucas ajudava na colheita do café. Outrossim, é importante destacar que o trabalho concorre com o lazer e os estudos nesta comunidade de estudo.

Tendo em vista a inserção do novo cenário em que as salas de aulas são substituídas pela residência dos alunos, os materiais disponíveis para que dessem sequência ao processo de aprendizagem e a realidade da qual fazem parte, foi necessário compreendermos a avaliação que os alunos fizeram sobre o ERE, quando estes foram solicitados a falarem sobre o ERE de forma livre, sobre o que menos gostaram e o que mais gostaram, caso houvesse a ocorrência de ambas (Quadro 5).

Quadro 5 – Avaliação que os estudantes fizeram sobre o ERE

AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL				
Nome	Bom	Ruim	Mais ou Menos	Justificativa
Luan			x	Se tivesse dúvidas na escola, o professor explicava direito, diferente do ERE
Izabel		x		Sente falta de ir na escola e na casa dos parentes
Juliana		x		Ter que fazer as atividades em casa, preferia fazer na escola
Tatiana	x			Os professores realizam aulas on-line e enviam

				tarefas no grupo
Marcos		x		É trabalhoso ter que ver os vídeos, ter que corrigir as atividades, às vezes depende da internet que é ruim
Felipe		x		Não ter os professores para ensinar
Lucas		x		Nem todos os professores realizam aula on-line
Carol		x		Mais fácil estudar as matérias interagindo com os professores presencialmente
Débora	x			É melhor do que ficar sem as aulas
Tiago		x		Não aprendeu nada
Eduarda	x			Por existir os PETs e grupo no WhatsApp
Iasmim		x		Professores não explicam como antes
Lorraine		x		Dificuldade em aprender
Jeferson			x	Escola é melhor
Roberta		x		Não teve muita animação, se considera sozinha e não aprendeu muito
Andréia		x		Presencialmente o professor explicava as matérias

Fonte: Autora (2022).

De acordo com as respostas obtidas, dez entrevistados afirmaram que acharam o ERE ruim, quais sejam: Izabel, Juliana, Marcos, Lucas, Carol, Tiago, Iasmim, Lorraine, Roberta e Andréia. Quatro entrevistados afirmaram que achavam o ERE bom – Tatiana, Felipe, Débora e Eduarda. E dois entrevistados classificaram o ERE como mais ou menos, a saber: Luan e

Jeferson. As justificativas com relação à avaliação do ERE estão apresentadas no quadro acima.

Dos entrevistados que avaliaram o ERE como ruim, cinco o relacionaram à aprendizagem sendo prejudicada devido à atuação dos professores, argumentando que, presencialmente, a aprendizagem se torna mais efetiva. Segue a fala de alguns dos entrevistados. “Eu achei, para falar a verdade, meio mal feito. Porque, tipo, tem professor que pega e tá fazendo aula *on-line* e tem professor que não tá nem aí com isso [...]” (Lucas, 16 anos, 2º ano). De acordo com Lucas, a forma como os professores trabalharam foi diferente, por isso, considerou o ERE mal feito.

A entrevistada Carol salientou a importância da presença física dos professores: “Ah, eu achei bem difícil de continuar aprendendo as matérias, porque presencialmente eu achava mais fácil interagir com os professores, aprendendo as matérias, professor explicando de perto” (Carol, 16 anos, 3º ano).

Outras duas entrevistadas afirmaram que a atuação dos professores no ERE se deu de forma diferente: “Não gostei muito não [...] fica só em casa, né, e aprende menos. E os professores não explicam como antes, né?” (Iasmim, 13 anos, 9º ano). Uma avaliação semelhante à de outra aluna se deu do seguinte modo: “[...] quando eu estudava, eu achava melhor porque o professor explicava as matérias, né?” (Andreia, 20 anos, 3º ano EJA).

Tatiana, Felipe, Débora e Eduarda definiram o ensino remoto como bom. Tatiana e Eduarda justificaram que a avaliação foi positiva por causa da existência dos grupos de *WhatsApp*. Felipe mencionou o seguinte: “Eu acho uma boa forma de estudar sem estar na escola, mas é mais difícil de aprender um pouco” (13 anos, 8º ano). Em um estudo realizado por Arruda (2021) com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2021, o autor percebeu que, mesmo entre os alunos que definiram o ERE como ruim e aqueles que o definiram como bom, todos mencionaram preferência pelo ensino presencial na escola, tendo como principal motivo o contato presencial.

Luan e Jeferson foram os únicos que avaliaram o ERE como mais ou menos. Luan (12 anos, 7º ano) disse o seguinte: “Tipo, lá na escola, lá se a gente tiver alguma dúvida, assim, dependendo da dúvida, o professor vai explicar à gente direitinho. Assim, se tiver dúvida, você pergunta ao professor, mas você não fica entendendo nada direito”.

Também foi questionado aos entrevistados o que mais gostaram e o que menos gostaram no ensino remoto (Quadro 6). Com relação ao que gostaram no ERE, seis entrevistados não responderam a questão, sendo eles: Juliana, Felipe, Tiago, Iasmim, Lorraine e Roberta – os mesmos que classificaram o ERE como ruim, exceto Iasmim. Os demais

entrevistados, Luan, Izabel, Tatiana e Carol, ao avaliarem o que gostaram no ERE, responderam que foi o sábado letivo. Tatiana gostou do ERE e Luan o avaliou como mais ou menos, ao passo que Izabel e Carol o acharam ruim. “Quando a professora de história mandava atividade, tipo, no sábado letivo, a gente ia participar da reunião *Google Meet* no sábado” (11 anos, 6º ano).

Por outro lado, com relação ao que menos gostaram no ensino remoto emergencial, os dez entrevistados, Izabel, Juliana, Tatiana, Carol, Débora, Eduarda, Iasmim, Lorraine, Roberta e Jeferson, mencionaram o processo de ficar em casa. Seguem alguns dos relatos: “Tipo estudar em casa muito ruim né, cara, eu preferia na escola” (Juliana, 17 anos, 3º ano). “Ter que estudar em casa, sem auxílio dos professores, sem poder ver os colegas” (Carol, 16 anos, 3º ano).

Ficar em casa e não ter os amigos durante o ERE foram os aspectos que os estudantes menos gostaram. Através dessas falas é possível verificar a diminuição do processo de sociabilidade dos estudantes.

Quadro 6 - O que os estudantes gostaram e menos gostaram no ERE

NOME	O QUE GOSTOU NO ENSINO REMOTO	O QUE MENOS GOSTOU NO ENSINO REMOTO
Luan	Sábado letivo	Não ter ajuda dos professores
Izabel	Sábado letivo	Ficar em casa
Juliana	X	Ficar em casa
Tatiana	Sábado letivo	Ficar em casa e não ter os amigos
Marcos	Sente que aprende mais pois tem ajuda dos pais e pode pesquisar na internet	Trabalhoso ficar vendo vídeos e corrigir as atividades
Felipe	X	Não ter ajuda dos professores
Lucas	Aula particular com o professor de matemática	Não gostou dos grupos de <i>WhatsApp</i> da turma
Carol	Sábado letivo	Ficar em casa e estudar sozinha
Débora	Professor não deixou de ensinar	Ficar em casa
Tiago	X	Fazer as apostilas em casa

Eduarda	Brincadeiras que tem no grupo com os professores e interação com os colegas da turma	Ficar em casa e estudar sozinha
Iasmim	X	Ficar em casa
Lorraine	X	Ficar em casa e estudar sozinha
Jeferson	Ficar em casa por não ter implicância de professor	Ficar em casa e não ter os amigos
Roberta	X	Ficar em casa e não ter os amigos
Andréia	Fazer o seu próprio horário	Não ter ajuda dos professores

Fonte: Autora (2022).

O processo de aprendizagem, na perspectiva dos entrevistados, parece ser mais efetivo no contato presencial, quando da interação com os professores, pois assim os estudantes podem esclarecer suas dúvidas e conseguem compreender melhor o conteúdo. Chama-nos a atenção a singularidade apontada pela entrevista do estudante Marcos, único entrevistado que afirmou contar com o auxílio dos pais na realização das atividades escolares e que sentiu que aprendeu mais com essa supervisão. Marcos foi considerado uma exceção, pois a hipótese é de que ele está inserido em um espaço em que a baixa escolaridade da maioria das famílias se faz presente. Marcos também citou o fato de poder contar com a internet como auxiliar nos seus estudos.

A entrevistada Débora afirmou que o fato de os professores não terem deixado de ensinar foi algo que ela gostou no ERE. Além disso, a mencionada entrevistada afirmou ter achado o ERE bom, justificando que é melhor do que ficar sem as aulas. A fala da Débora nos permite refletir sobre os esforços dos professores durante o ERE, principalmente diante das dificuldades geográficas e socioeconômicas que marcam acentuadamente o país. Apesar das limitações, vale ressaltar que não houve ruptura total do processo de ensino; caso houvesse, o processo de ensino aprendizagem seria desastroso. Dessa forma, o ERE foi uma possibilidade de dar sequência aos estudos, ainda que sob muitos desafios e dificuldades.

Uma das maiores diferenças citadas entre o ERE e o ensino presencial está relacionada com a aprendizagem e a presença física do professor, a qual foi apontada como o elemento que mais faz diferença no processo. De acordo com uma das entrevistadas: “Eu acho que em casa é mais difícil de aprender, acho que na escola é mais fácil. Os professores também

explicam bem em casa, só que a gente aprende mais quando é presencial” (Iasmim, 13 anos, 9º ano).

Os sábados letivos foram mencionados por quatro entrevistados (Luan, Izabel Tatiana e Carol) como o aspecto que gostaram no ERE. Na EEDFDC, os sábados contaram com atividades diferenciadas dos dias comuns das aulas remotas. Em muitos encontros foram realizados jogos interativos, dinâmicas, brincadeiras – todos realizados de forma remota através do *Google Meet*. Os encontros foram abertos para todos os anos escolares, sem a divisão de turmas. Contudo, não houve participação dos alunos da EJA. De acordo com Dayrell (2005), a conversação assume um papel importante para os jovens, pois se torna uma das principais motivações para a realização dos encontros. Esses encontros podem ser adaptados para modos virtuais, assim como ocorreu nos sábados letivos, em que a conversação dos alunos acontecia tanto por envio das mensagens como por vídeo ou por áudio.

A realização dos sábados letivos pode ser encarada como momento de sociabilidade para os entrevistados que mencionaram gostar desses momentos durante o ERE. Através dos relatos dos entrevistados sobre as atividades lúdicas realizadas nos sábados letivos foi possível percebermos relações prazerosas dos estudantes em estarem presentes naquele espaço virtual.

Ao questionar os entrevistados como se sentiram tendo que estudar em casa e não poderem ir à escola encontrar os amigos, a expressão ‘saudades’ foi mencionada por Tatiana, Felipe, Débora e Andréia. Tatiana justificou que: “Ai, eu senti muita saudade da escola, dos meus colegas, dos professores” (Tatiana, 12 anos, 7º ano). Logo abaixo, foi construído um quadro com os sentidos percebidos pelos estudantes durante o ERE.

Quadro 7 - Sentidos atribuídos sobre o processo de ficar em casa e não ir à escola encontrar os amigos

PROCESSO DE ESTUDAR EM CASA E NÃO IR À ESCOLA		
Nome	Sentidos	Justificativa
Luan	Triste	Na escola encontra com os amigos, brinca
Izabel	Ruim	Não tem a presença física dos professores
Juliana	Agonia, ansiedade, tédio	Não ter ninguém por perto. Estudar sozinha causa tédio
Tatiana	Saudades da escola, colegas e professores	Sozinha causa tédio

Marcos	Triste	Gostaria de ver os colegas e conhecer os professores pessoalmente
Felipe	Saudade	Na escola encontrava os amigos, conversava
Lucas	Para baixo	Tinha lazer na escola, estudava, conversava, jogava bola, brincava, jogava em equipe, era mais social
Carol	Solitária	Pois a escola é um lugar de socializar com os colegas, aprendia matéria explicando para os colegas e vice-versa
Débora	Saudade	Pois sente saudade dos colegas, dos professores e do diretor
Tiago	Não fez muita diferença	Porque não gosta muito de amizade
Eduarda	Desânimo	Estudar sozinha e não sair de casa
Iasmim	Triste	No começo gostou de ficar em casa, agora não gosta mais
Lorraine	Solidão	Não poder ir à escola encontrar os amigos
Jeferson	Momentos bons e ruins	Na escola aprende mais, pois tem os professores ensinando
Roberta	Ruim	Na escola os alunos ajudavam, o professor ajudava. No ensino remoto, nem sempre o professor pode responder naquele momento
Andréia	Saudade	Se tivesse alguma dúvida podia falar com algum colega

Fonte: Autora (2022).

Assim como os sábados letivos, os momentos de brincar, encontrar, conversar, ter lazer, jogar bola e se socializar com os amigos são considerados momentos prazerosos de sociabilidade. Tais momentos foram relatados pelos entrevistados, Luan, Felipe, Lucas e Carol, que afirmaram terem os experimentado durante o ensino presencial.

As perspectivas dos entrevistados corroboram a análise de Dayrell (1996) de que a escola é um local de encontro, um espaço coletivo de relações grupais, ainda mais por se tratar de um espaço rural, em que as possibilidades de acesso a locais de socialização são restritas, principalmente em uma cidade de pequeno porte localizada no interior do estado de Minas Gerais. Como relata a aluna Carol: “Querendo ou não a escola é um lugar de socializar

com os colegas, né? A gente aprendia explicando a matéria para os outros, e os outros explicando para a gente, a gente aprendia também” (Carol, 16 anos, 3º ano).

Enquanto professora da escola lócus desta investigação, os espaços de sociabilidade que pude observar durante a convivência com os alunos são: a praça da escola, onde são promovidos alguns eventos artísticos; as cachoeiras; as celebrações religiosas realizadas na igreja e em determinada época do ano, realizada na casa das pessoas. O Careço é uma comunidade que preserva suas tradições através de comemorações festivas. Apesar disso, Ferreira (2019) aponta que os espaços de entretenimento na comunidade ficam ao encargo da escola, que geralmente leva a um número expressivo de participação da comunidade escolar.

O maior número de participação nos eventos escolares talvez seja pelo motivo de a escola ser vista como um local de satisfação, um local de crescimento e de busca do conhecimento. Os demais locais, como a praça, são locais de distração, que podem não conter a mesma valorização que a escola possui, distanciando os jovens do trabalho e fazendo com que não sejam bem vistos.

Os espaços de lazer em uma cidade pequena se diferenciam muito dos espaços de cidades maiores. Em um trabalho realizado por Sauma (2021), que buscou identificar as interações sociais dos jovens de Ervália, o autor observou que a praça Arthur Bernardes, principal praça do município, que fica de frente para a igreja católica matriz, é um dos principais locais de encontro dos jovens. É comum a população rural, inclusive a do Careço, quando vem à cidade, sentar-se na praça para tomar sorvete – realidade esta que foi afetada pela pandemia.

A experiência relatada pelos entrevistados contribuiu para conhecermos os impactos do ERE no cotidiano de alunos que residem no campo no estado de Minas Gerais. De acordo com Dayrell (2007), conhecer a realidade de cada sujeito permite realizar um exercício de comparação com a realidade de outros estudantes em qualquer local do mundo, ainda mais por se tratar de sujeitos com características singulares, e compreendendo esses indivíduos como sujeitos socioculturais.

A pandemia provocou experiências jamais sentidas, cujos resultados ainda não podem ser totalmente dimensionados, pois o processo de estar em casa em isolamento pandêmico acarretou em sentidos negativos na maioria dos entrevistados desta pesquisa, tendo sido os sentidos de maior frequência citados por eles a saudade e a tristeza. Alguns relatos são apresentados logo abaixo sobre esse processo. Uma das entrevistadas disse: “Eu senti muita agonia, né, cara, ansiosa, não tenho ninguém por perto, a gente é acostumada com a rotina” (Juliana, 17 anos, 3º ano).

Outro entrevistado apresenta uma comparação da sua rotina antes e após o ERE, além de mencionar características de sua personalidade, que também sofreram modificações. Antes da pandemia, o participante se considerava mais sociável.

Tipo ficar em casa... assim é muito ruim, porque, tipo, ao menos eu que trabalho na roça, não sei se você também pensa isso, mas, tipo, de manhã eu pegava e acordava cedo, ia para escola. Lá, eu tinha meu horário de lazer, lá eu estudava, depois eu conversava com todo mundo, jogava uma bola, fazia, tipo, brincava, jogava em equipe com os outros. Eu tinha... eu era mais... mais social. Agora, tipo, que eu tô em casa, eu pego, às vezes, levanto cedo, vou trabalhar. Chega de tarde, às vezes, tô cansado e vou dormir (Lucas, 16 anos, 2º ano).

Através da fala do Lucas podemos perceber que, durante a pandemia, suas relações sociais foram modificadas, sendo transferidas ao trabalho, que perdura o dia todo. Diferentemente, na escola, além de estudar, O entrevistado tinha os seus momentos de lazer e de sociabilidade com os colegas da turma, portanto, se considerava mais sociável. Ao retratar sobre o modo de vida dos jovens rurais, Silva (2019) afirma que, historicamente, eles estiveram à margem da sociedade, sendo destinados a assumirem funções relacionadas ao mundo do trabalho. A presença da escola contribui com o rompimento desta barreira, se tornando um espaço de sociabilidade e diversão. Lucas vive da agricultura familiar, e sua família vive da produção de café, em maior quantidade, e da produção de queijos, em menor proporção.

Além dos exemplos citados, outro entrevistado, Marcos, afirmou que se sentiu triste e que gostaria de conhecer seus professores pessoalmente. Apenas um dos entrevistados, Tiago, disse não fazer diferença estudar em casa, justificando que não liga muito para amizades.

Alguns entrevistados afirmaram ter achado o ERE como bom, sendo eles: Tatiana, Felipe, Débora e Eduarda. Porém, ao questioná-los sobre o que não gostaram nessa modalidade, Tatiana, Débora e Eduarda mencionaram a questão de ficarem sozinhas, e Felipe apontou o fato de não ter a ajuda dos professores. Ao pedir para expressar o sentimento que eles sentiam na vivência do ERE com o processo de estar em casa sem encontrar os amigos, Tatiana, Felipe e Débora falaram sobre a saudade, enquanto que Eduarda, sobre o desânimo.

Diante das informações apresentadas, fica perceptível que houve mudanças na sociabilidade da maioria dos entrevistados durante o ERE, sendo elas permeadas pelas distâncias geográficas e pela mediação virtual entre eles. De acordo com Dayrell: “Podemos afirmar que a sociabilidade dos jovens responde às suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, trocas afetivas e, principalmente, identidade”

(DAYRELL, 2005, p. 118). As necessidades das trocas de comunicação foram fundamentais para equilibrar as ações de isolamento social ocorridas durante a pandemia.

Em suma, através das respostas dos entrevistados, ficou nítido como a escola é um espaço de prazer e de encontro, o qual permite a ocorrência da sociabilidade. Quando os entrevistados foram questionados sobre suas percepções com relação ao ERE, o mesmo foi associado à falta do contato com os colegas, professores e da própria escola. Essa falta de contato e de encontro entre os sujeitos interfere diretamente na ocorrência de uma possível sociabilidade, que foi afetada presencial e virtualmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa foi desafiadora em todos os momentos, justamente por ser uma situação atípica para todos os envolvidos, que foi a vivência da pandemia da Covid-19, tanto para esta pesquisadora quanto para os entrevistados que vivenciaram o ERE. Assim como eu, que tive de trabalhar e fazer mestrado ao mesmo tempo, o entrevistado Lucas teve de colher café e lidar com as atividades do PET durante o ERE.

Por meio do estudo de caso realizado com alunos residentes, em sua maioria, no meio rural, de distintos distritos, foi possível chegarmos a algumas conclusões acerca de suas vivências durante o ERE. Com relação às TDIC acessadas, o celular *smartphone* foi a ferramenta mais utilizada pelos entrevistados para dar continuidade aos estudos e para entrar em contato com os seus colegas de turma e professores. Todavia, esse processo não se deu sem dificuldades, pois o acesso às TDICs contou com algumas limitações, como a qualidade da internet, que interferiu no processo de ensino de alguns estudantes. Isso revela as profundas desigualdades – social, econômica e cultural – que submetem não só Minas Gerais, como todo o país.

Mesmo que a SEE-MG tenha ofertado internet patrocinada para os alunos no uso do aplicativo Conexão Escola, muitos deles não conseguiram ter acesso. Além disso, o PET impresso não foi suficiente para os alunos realizarem todas as atividades, pois alguns exercícios demandaram conexão estável com a internet para que o mesmo fosse realizado.

O celular *smartphone* também foi a TDIC mais acessada pelos entrevistados para usos educacionais, sendo também o principal mediador técnico da sociabilidade no momento em que ocorreu o ERE em virtude da necessidade de isolamento social, que mudou repentinamente as dinâmicas sociais. Em maior proporção, foi possível perceber as TDICs como mediadoras técnicas do processo de comunicação dos entrevistados com os demais sujeitos e para o processo de ensino aprendizagem.

Com relação às experiências e vivências sobre o ERE, um dos sentidos mais experimentados pelos entrevistados foram a tristeza e a saudade. No que tange ao que menos gostaram durante o período remoto, foi o fato de ficar em casa e não ter o contato presencial com os amigos. Ao comparar o ensino remoto com o presencial, ficou claro que a presença física do professor faz diferença no processo de ensino aprendizagem, conforme enunciaram os entrevistados. Assim, diante dos achados desta pesquisa, é notória a classificação do ERE como uma experiência negativa para a maioria dos entrevistados.

Outrossim, foi possível verificar mudanças no processo de sociabilidade dos estudantes com seus colegas da turma e com os professores, quando comparado ao regime presencial de aulas – o que levou a significativas perdas tanto nos contatos presenciais quanto virtuais. As interações se deram através de conversas objetivas relacionadas com a resolução de alguma tarefa ou dúvida do PET, portanto, não foram conversas sociáveis, com exceção das atividades lúdicas dos sábados, que foram momentos de sociabilidade, pois foram considerados momentos de satisfação para eles.

Nesse sentido, defendemos, neste trabalho, que as escolas são instituições socializadoras que permitem o encontro, o lazer e o prazer, e que, além das relações de ensino-aprendizagem, ela é capaz de promover relações de sociabilidade para a juventude, especialmente no contexto do meio rural, que é carente de espaços públicos de lazer e entretenimento. No entanto, nesta pesquisa foi possível perceber que, durante a pandemia, a sociabilidade ficou restrita nos momentos em que ocorreram os encontros virtuais nos sábados letivos e as relações sociais nos grupos de *WhatsApp* da turma, momentos em que ocorria o prazer de estar socializando.

Vale destacar que, nesta pesquisa, foi realizada apenas a análise da sociabilidade durante o ERE, portanto, voltada para o contexto escolar, o que limitou a exploração do cotidiano estudantil externo ao ambiente escolar.

A construção deste trabalho pode contribuir para compreender uma realidade específica de estudantes que residem no meio rural diante da pandemia do SARS-CoV-2. Espera-se, através da construção desta pesquisa, a realização de comparações com outras realidades de estudo, bem como que o estudo possa colaborar para ampliar o debate sobre medidas públicas relacionadas ao ERE, caso haja a ocorrência de novas pandemias.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Evilene de Sousa. O acesso de jovens rurais às tecnologias: **desafios e usos da internet na pandemia**. 2020. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2020/paper/viewFile/988/485>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.
- ALVES, Fábio Lopes. **A dinâmica da sociabilidade em Georg Simmel**. 2013. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccsc/25/georg-simmel.html>: Acesso em: 20 de julho de 2022.
- ARAÚJO, Geisiane dos Santos; JORGE, Maria Eliza Nigro. A Educação a Distância (EAD) como alternativa para levar o conhecimento às comunidades rurais. **Colloquium Humanarum**, v. 12, p. 37-50, 2015.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto emergencial. **Em Rede**, v. 8, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021.
- BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. Boudon, Raymond. (Org). **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BARBOSA, Daniele; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Turmas de Afinidade: sociabilidade e juventude em uma escola. **Revista Interdisciplinar de Ciências Sociais e Humanas**. Ano 1, v. 1, n. 6, p. 110-123, 2013.
- BORGES, Dayse Sampaio Lopes; Lopes, Wilton Sampaio; SANGLARD, Selma de Souza; OLIVEIRA, Denise Sampaio de. Whatsapp na sala de aula: estudo de caso da concepção de professores e alunos da Educação Básica. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. UFMG, Belo Horizonte, 2017.
- BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; NEVES, Inajara de Salles Viana. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 19-33, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP N°: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de maio de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Covid-19, o que você precisa saber**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 29 set. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CETIC.BR. **TIC Educação 2020**. Disponível em: <https://www.CETIC.BR.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/CO1/>. Acesso em: 15 de março de 2022.

CETIC.BR. **TIC Domicílios 2020**. Disponível em: https://www.cetic.br.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 de março de 2022.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 de setembro de 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventud, socialización y escuela. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 4, p. 30-44, 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Juventudes e Ensino médio: Quem é Este Aluno Que Chega à Escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventudes e Ensino médio: sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

FERREIRA, Silvete Mileia. **Educação do campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019.

GLOVER, Ian; GRANT, Peter Mitchell. **Digital communications**. New York: Pearson Education, 2009.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 66-81, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD. **IBGE**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 22 jul. 2020.

INEP/MEC. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 22 mar. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

JÚNIOR, Sidney Lopes Sanches; SILVA, Mariana Choti da. Impactos do ensino remoto na vida acadêmica da educação superior: revisão de conceitos da Educação a Distância e o modelo de ensino remoto. **Revista de ciências humanas**, v. 1, n. 2, p. 73-92, 2020.

LATOUR, Bruno. On technical mediation - philosophy, sociology, genealogy. **Common Knowledge**, v. 3, n. 2, p. 29-64, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LEAL, Paulo SOUZA. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 41-43, 2020.

LEÃO, Marcos Lorrán Paranhos; OLIVEIRA, Maria Tereza Damasceno de; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. Educação escolar na **pandemia**: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, no enfrentamento da crise do novo coronavírus. **Congresso Internacional de Tecnologias**, São Paulo, 2020.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. As tecnologias da informação e a exclusão digital. **Transinformação**, v. 14, p. 159-165, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, p. 32-45, 1986.

MANFROI, Miraíra Noal; NOAL, Mirian Lange. Enxada, caneta e mouse: o diálogo entre tecnologias na formação continuada de professores do campo na modalidade a distância. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-23, 2020.

MARINHO, Simão Pedro; LOBATO, Wolney. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. **Colóquio de Pesquisa em Educação**, v. 6, p. 1-9, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SG**, de 26 de março de 2021. Belo Horizonte, MG, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 42/2020/SEE/SG**, de 12 de maio de 2020. Belo Horizonte, MG, 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4310/2020**, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Educação a Distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-22.

MORAES, Mariza Silva de. Tecnologias Digitais e Informática Educativa: ponderações históricas e teóricas. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 2, n. 3, p. 20-43, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORENO, José Carlos. Do Analógico ao Digital: como a digitalização afecta a produção, distribuição e consumo de informação, conhecimento e cultura na Sociedade em Rede. **Observatório**, n. 4, p. 113-129, 2013.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. Disponível em: <http://www.almirjr.com/wp-content/uploads/2015/08/Aula-03-Artigo-01-A-hist%C3%B3ria-da-EAD-no-Mundo.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

REDIN, Ezequiel et al. Juventude rural e novas formas de sociabilidade mediadas pelas TICs. **Signos do consumo**, v. 5, n. 2, p. 225-244, 2013.

REIS, Geraldo Ananias. **Jovens e adultos na Educação a Distância**: uma perspectiva disposicionalista. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Transversalidade nos modos de socialização e individuação: uma jovem negra em movimento. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015.

RÚBIO, Claudete Paganucci. **Uma modalidade de ensino na educação: educação à distância**. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **MATRIZES**, v. 9, n. 1, p. 167-185, 2015.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAUMA, Janderson Alves. **Interações sociais e digitais entre jovens de uma cidade pequena: “aqui em Ervália não tem nada para jovens”**. 2021. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SENHORAS, Elói Martins. **A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi**. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/CoronaZumbi/2832#>. Acesso em: 26 ago.2020.

SILVA, Marco. Promover inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo. *In: Educação à distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contexto e processos*. São Carlos: EdUFScar, 2014.

SILVA, Jonathan Fagundes da. **Juventude rural e telefone celular: consumo, apropriação e sociabilidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. São Paulo: Ed. Zahar, 2006.

SIMMEL, Georg. **Sociabilidade, um exemplo de sociologia pura ou formal**. São Paulo, Ática, 1983

SIMAVE. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. 2021. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/noticias>. Acessado em: 19 de abril de 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VANDENBERGHE, Frédéric. **As sociologias de Georg Simmel**. Tradução: Marcos Roberto Flamínio Peres. Bauru, SP: Edusc; Belém: EDUPFA, 2005.

VALLE, Lilian do. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. *In: Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFScar, 2014.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRO, Verônica Crestani; SILVEIRA, Ada Cristina Machado da. Apropriação de tecnologias de informação e comunicação no meio rural brasileiro. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 28, n. 1, p. 257-277, 2011.

APÊNDICES**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS**

Nome:

- 1) Idade:
- 2) Sexo: () masculino () feminino () outros
- 3) Cor ou raça: () branca () preta () parda () indígena () amarela
- 4) Em qual série que você estuda?
- 5) Qual local que você reside?
- 6) Você possui acesso à internet na sua casa desde que o ensino remoto iniciou?
() sim () não
- 7) Caso sua resposta for não, onde você acessava a internet?
() casa de familiares () casa de amigos () igreja () lan house ()
outros _____
- 8) Caso sua resposta for sim, que tipo de internet você utiliza?
() móvel () via cabo () fibra óptica () satélite () outros
- 9) Qual aparelho tecnológico você utiliza para os estudos?
() celular () tablet () notebook () computador
- 10) Como foi sua interação com os professores durante o período do ensino remoto?
- 11) Como foi a sua interação com os colegas da turma?
- 12) Alguém te incentivou a dar continuidade nos estudos? Caso sim, quem foi?
- 13) O que a escola significa para você?
- 14) O que a escola significou para você durante o ensino remoto?
- 15) Você recebeu todos os PETs?
- 16) Você fez todos os PETs? Se não fez todos, quais foram os motivos?
- 17) Em que lugar você fazia as suas atividades do PET?
- 18) O que você achou do ensino remoto?
- 19) Como você se sentiu no período do ensino remoto tendo que estudar em casa e sem poder ir à escola e encontrar os amigos?
- 20) Você gostou de algo no ensino remoto? Se sim, o que foi?
- 21) O que menos gostou no ensino remoto?
- 22) Você vê diferença no ensino remoto com relação ao ensino presencial? Se sim, quais são elas?